

Educação física

e os desafios da inclusão



Organizadores

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues



EDUFES

Vitória, 2013

REITOR
Reinaldo Centoducatte

VICE-REITOR
Maria Aparecida Santos Correa Barreto

SUPERINTENDENTE DE CULTURA E COMUNICAÇÃO
Ruth de Cássia dos Reis

SECRETÁRIO DE CULTURA
Orlando Lopes Albertino

COORDENADOR DA EDUFES
Washington Romão dos Santos

SECRETÁRIA DO CONSELHO EDITORIAL
Fernanda Scopel Falcão

CONSELHO EDITORIAL
Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça,
Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva,
Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira,
Maria Helena Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte,
Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro

REVISÃO
Regina Gama e Tânia Canabarro

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAÇÃO E CAPA
Ivan Cosenza
Desenho CAPA

Juliana Borsoi Chicon e Mariana Borsoi Chicon

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Av. Fernando Ferrari, 514 - CEP 29075-910 - Goiabeiras - Vitória - ES
Tel: (27) 3335 7852 ediufes@yahoo.com.br

Educação física e os desafios da inclusão

Organizadores

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues



EDUFES
Vitória, 2013

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
(BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, ES, BRASIL)

E24 EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO / ORGANIZADORES JOSÉ FRANCISCO CHICON, GRACIELE MASSOLI RODRIGUES. - VITÓRIA, ES : EDUFES, 2013.
211 P. ; 21 CM

ISBN: 978-85-7772-127-6

1. EDUCAÇÃO FÍSICA. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. I. CHICON, JOSÉ FRANCISCO, 1965-. II. RODRIGUES, GRACIELE MASSOLI.

CDU: 796:376

Apresentação	4
O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar <i>Graciele Massoli Rodrigues</i>	10
Sitiamentos sobre a in/exclusão na educação física escolar <i>Cláudio Marques Mandarinó</i>	28
Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar <i>José Francisco Chicon</i>	66
A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva <i>Elvio Marcos Boato</i>	104
Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades <i>Sonia Maria Toyoshima Lima</i>	140
A educação física na escola e a inclusão: o que dizem os professores <i>Atos Prinz Falkenbach, Verônica Werle e Greice Drexler</i>	156
A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes <i>Maria das Graças Carvalho Silva de Sá</i>	178

De conversa em conversa, as reflexões surgem, se ampliam, se deslocam e viram projetos. Nossas vidas são estruturadas em formatos subsidiados pela ótica do trabalho e, em especial, pela constituição acadêmica. Nossas ações são, certamente e sobretudo, reflexo das nossas decisões, posicionamentos e enfrentamentos cotidianos. Em cada espaço escrito, estão descritos os rastros da história pessoal de cada um dos participantes deste livro. Do imaginário ao real, a constituição das reflexões foram traçadas pela compreensão de mundo acurada na concepção acadêmica que se formaliza e prescreve o universo dinâmico do pensamento de um grupo de colegas que se conheceram, na sua maioria, em meados de 1997, no Grupo de Trabalho Temático Educação Física para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

A decisão de organizar este livro se efetivou por ocasião do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado pelo CBCE, em Recife-PE, no período de 16 a 21 de setembro de 2007. Nós, organizadores, decidimos colocar em prática uma idéia que amadurecia a

cada congresso que participávamos e, com isso, estabelecemos que iríamos reunir e socializar o conhecimento produzido pelos diferentes professores/pesquisadores que militam na área da Educação Física e desenvolvem trabalhos relacionados à Educação Física, Adaptação e Inclusão a fim de proporcionar à comunidade acadêmica, bem como aos professores de Educação Física que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o acesso à produção acadêmico-científica relacionada a temática em foco.

Neste primeiro volume, o tema em tela é a discussão da “Educação Física e os desafios da inclusão”, assunto que tem sido debatido em todas as instâncias da educação, projetando um desafio à ação docente. Para tanto, convidamos alguns professores/pesquisadores que compartilharam com a ideia exposta e apostaram na viabilidade de se construir a Coleção.

Participando de eventos de Educação Física, particularmente os que possuem até os dias atuais discussões e grupos temáticos sobre ações junto a pessoas com deficiência, o grupo de autores que compõem esse volume vem vivenciando a construção de diferentes momentos da educação e esporte para pessoas com deficiência. Inicialmente, acompanhamos nossos mestres, tutores das reflexões políticas e acadêmicas nesse universo que abrange as mais puras e perversas ações frente ao mecanismo das diferenças. Prematuramente, ensaiamos convictas defesas no lugar das próprias pessoas com deficiência. A maturidade e vivência do cotidiano do trabalho nas relações dialógicas com essas pessoas nos levaram a compor um cenário

de inquietações e angústias que, menos pretensiosas, se instalam na unicidade de nossos construtos relacionais e nas convicções de processo dinâmico das relações sociais que se entrelaçam nos sentimentos, ora de impotência, ora de desbravamento.

As margens acadêmicas nos levaram ao encontro de uma discussão polêmica essencial na educação de pessoas com deficiência, que é o enfrentamento da realidade pragmática das ações no cotidiano da educação física, principalmente escolar, diante da diversidade humana. Os desafios são imensos, pois enquanto ser, somos concretos e nossas atitudes estão sitiadas nos mecanismos de inclusão e exclusão que se manifestam em ações singulares possíveis diante das possibilidades que o âmbito escolar direciona. No contexto no qual nos inserimos, atores de uma rede instituinte de configurações e representações sociais, mergulhamos em nossas reflexões para trazeremos a público diferentes olhares locais e focais sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação física.

Assim, o que propomos apresentar são idéias, reflexões, análises, conjecturas, sonhos e projetos pessoais que se expandem e se redimensionam a cada instante vivido. A organização deste livro se vislumbra no exercício das experiências de profissionais que atuam em Educação Física e dela extraem o significado do movimento das ações pessoais e sociais que se estabelecem nessa interlocução. Com a mais singela pretensão, compartilhamos com os leitores algumas faces do pensamento de um grupo que desloca suas ações em comunhão com pessoas com deficiência.

Graciele Massoli Rodrigues aponta em seu texto, “O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar”, aspectos inerentes à ação pedagógica, sobretudo a interação constitutiva das relações que emergem entre professor –aluno com deficiência.

Cláudio Marques Mandarino apresenta o texto, “Situações sobre a in/exclusão na educação física escolar”. Nele o autor discute a Educação Física e a in/exclusão, entendendo que a realidade que apresentará não é a única, haja vista que estamos distantes de um contexto que nos traz um fundamento verdadeiro. Realiza sua análise pela ótica da pós-modernidade e pela questão da identidade/diferença. O discurso sobre a in/exclusão é concebido em diversos lugares, embora seja na escola o local que mais gera inquietação.

José Francisco Chicon, em seu texto “Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar”, cita os principais acontecimentos históricos que nos situam quanto ao caminho percorrido pela Educação Física no âmbito escolar, analisando aspectos relacionados ao eixo inclusão/exclusão que permeou a Educação Física nessa trajetória social e histórica.

Elvio Marcos Boato realiza uma revisão da evolução histórica das diferentes concepções de Educação Física no contexto educacional, contemplando a discussão do processo de inclusão de alunos com necessidades nas aulas de Educação Física em seu trabalho “A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva”.

Sonia Maria Toyoshima Lima aborda as “Práticas

pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades” e apresenta algumas propostas pedagógicas para alicerçar diferentes educadores e educadoras sobre o processo de inclusão.

Atos Prinz Falkenbach, Verônica Werle e Greice Drexler no texto “A educação física na escola e a inclusão: o que dizem os professores” discorrem e discutem quatro categorias de análise: a) integração e inclusão na prática das escolas; b) a compreensão das escolas sobre inclusão, c) adaptações pedagógicas e estruturais e d) educação física e prática inclusiva, decorrentes da análise dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas com diretores/as, professores/as de Educação Física e coordenadores/as pedagógicos/as, em uma pesquisa realizada nas escolas públicas estaduais e municipais de três municípios do vale do Taquari, no Rio Grande do Sul.

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá em “A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes” analisa como os alunos com necessidades educacionais especiais se percebem no contexto educacional, tendo por base as redes de significação.

Queremos agradecer a todos os professores/pesquisadores que corresponderam a nossa solicitação de colaboração e desta forma compartilham com os leitores a sua reflexão e investigação. Desejamos que este livro possa ser útil aos que querem aprofundar as dimensões de uma es-

cola democrática que aceite e acolha as diferenças na cumplicidade da diversidade.

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues
(Organizadores)

O ser e o fazer na educação física: Reflexões acerca do processo de inclusão escolar

*Graciele Massoli Rodrigues¹
Doutora em Educação Física — UNICAMP
Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e
da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí*

Este artigo busca discutir alguns aspectos inerentes à relação pedagógica, sobretudo a interação constitutiva das relações que emergem entre o professor e o aluno com deficiência. Tem como base o paradigma inclusivista que vigora no meio educacional brasileiro e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Caracteriza-se como um ensaio por estratificar algumas ideias de um contexto complexo, do qual fazemos um recorte e propomos reflexões.

Em tempos de inclusão vemos que há uma tendência irreversível das ações educacionais inclusivas que apontam para uma trajetória árdua e difícil, mas acima de tudo possível e necessária para uma sociedade que se reconhe-

¹ e-mail: masgra@terra.com.br

ce e se reconstitui a partir da segunda metade do século XX como sociedade mais humana e cidadã.

Com o impulso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as iniciativas efetivas de inclusão da pessoa com deficiência na escola iniciam um novo momento, no qual há prerrogativas de comprometimento no plano governamental e inquietação, angústia e impasse diante da nova situação por parte dos profissionais da educação. Contudo, passado esse período, muitas ações se configuraram em pró da inclusão. São propostas de capacitação dos professores, adequação de estrutura física, iniciativas interdisciplinares com centro de apoio aos professores e família, entre outras, que tendem para um conjunto de ações que vêm, mesmo que precariamente, respaldando o processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

Mas, segundo Carmo (2002), a tendência inclusivista depara-se como uma escola “nua” que expõe suas fragilidades e não tem mais como esconder suas limitações e lacunas. O impacto da “inclusão” trouxe à tona a caoticidade de um modelo educacional desestruturado para demanda social emergente. Vemos que existe uma violência que estampa aos olhos até dos menos perceptivos que aflora nas tentativas metodológicas de atingir os chamados diferentes. Somos sujeitos concretos que possuem limitações e, nos arranjos e improvisações dos conhecimentos do contingente de profissionais que atuam na área, não conseguem equalizar e concretizar a educação junto aos seus alunos. Estamos diante da fragilidade de um sistema edu-

cacional na formação do educador que nem sempre supre a demanda da realidade concreta relacional.

Esses aspectos são corroborados por uma ótica educacional que nega a diferença e suprime a desigualdade, fechando o espectro de possibilidade individual, a medida que, em nome da inclusão aceita o sujeito presencial, mas não concreto, na realidade escolar.

A escola representa um importante espaço de encontro, explicitação e configuração da diferença – ou de sua negação. Os discursos polifônicos e polimorfos, se configuram em seus usos, estão modelados pelas relações nas quais se constituem, indicando o processo de sua elaboração como um movimento no qual os próprios sistemas de representação são instrumentos de manipulação por parte de seus usuários (ESTEBAN, 2002, p. 86).

Esse fato, mais uma vez, nos leva a refletir o quanto, na estrutura educacional nos modelos atuais, se identifica um mapa de oportunidades perdidas para os que dela dependem para se desenvolver e acessar a hierarquia social do saber “educacional”.

Podemos observar que há uma educação que promulga uma falsa inclusão, desde o seu mecanismo de acesso até a permanência do indivíduo em um meio escolar de qualidade. A democratização do ensino não pode ser confundida com a inclusão da pessoa com deficiência porque se justifica a perda de excelência e se dá em função da presença de um ou outro sujeito com características que se destacam socialmente no grupo. A atenção educacional que não possui qualidade e excelência impede o reconhe-

cimento do que é legítimo no processo de inclusão, que é a constituição da diversidade na unicidade relacional.

Existe uma assimetria na perspectiva que se traça perante a desigualdade que se evidencia na inserção do aluno na escola. O direito de igualdade ao acesso se esbarra no direito de ser diferente e isso tende a evidenciar a equiparação absoluta. Todavia, o projeto de escola inclusiva não questiona para quem a escola será boa, porque nem sempre se sabe o projeto de ensino que a sociedade tem para cada um dos alunos e como consequência não se sabe o que se espera dele. Assim, a projeção que aparece é a do professor: o professor traça uma perspectiva para o aluno baseada na sua história de vida. Esse fato nos conduz ao raciocínio de que a educação se resume às representações dos professores sobre cada um de seus alunos e a relação que se estabelece é frágil por natureza.

A representação social do sujeito que possui uma deficiência não se resume na sua própria história de vida, mas acima de tudo na historicidade do que herdou gratuitamente na sua forma de existir. Ora, não se depara com uma pessoa com deficiência sem que se aflore a conjecturas da sociedade. A relação nasce e se constitui na representação do imaginário social e isso torna a relação promíscua e perversa.

Com o apoderamento do ato relacional vemos que a realidade torna-se um ato secundário, o que nos leva crer que o imaginário é primário e, sendo assim, na minha imaginação não há limites porque eu não preciso comprovar o que penso, basto acreditar. A realidade concreta de uma

pessoa é o meu imaginário que constitui e, portanto, nele eu fantasio, reproduzo e projeto o imaginário pessoal e social. O outro passa a ser aquele que eu acredito que ele é e não quem ele realmente é. Eu me vejo na condição de criador da “figura” do outro. Eu penso o outro como eu quero e, por isso, a sua imagem reflete a minha perspectiva. Assim,

[...] ‘respeitar’ a dignidade e ‘re-conhecer’ o sujeito ético do novo outro (como autônomo, também de um possível ‘dissenso’, como dis-tinto) é o ato ético originário racional prático kat’ exokhén, pois é ‘dar lugar ao outro’ para que intervenha na argumentação não só como igual, com direitos vigentes, mas como livre, como outro, como sujeito de novos direitos (DUSSEL, 2002, p. 419).

O aspecto marcante que nos chama a atenção é que mesma pessoa pode ser ou não ser de qualquer forma, com qualquer característica, pois eu me apodero de sua identidade no momento que compactuo com a liberdade de “jogar” com o que eu quero que o sujeito seja. Assim, a diferença entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência se legitima entre o ser ou não que eu projeto e, dessa forma, isso se confunde com a minha consciência de realidade. Portanto, a realidade é aquilo que eu construo. Compreende-se então que a construção do sujeito é a percepção de si mesmo e daquilo que o cerca a partir da intencionalidade do meio no qual se insere.

Esse mecanismo irá marcar as relações no meio escolar. Sob esse prisma a caracterização atitudinal frente às pessoas com deficiência está traçada pela dinâmica expos-

ta. Porém, o conhecimento que se configura na sociedade é gerado e disponível sobre diferentes recortes. Assim, como nos fala Esteban (2002, p. 131), “o desenvolvimento de ferramentas psíquicas lança bases para as relações sociais e com o meio, simultaneamente, e constituem o fundamento para o desenvolvimento humano”. Conhecer a pessoa com deficiência perpassa também pelo conhecimento dos aspectos conceituais que delineiam essas pessoas.

A presença da desinformação sobre as possibilidades dessas pessoas gerou em tempos atrás o extermínio. Posteriormente, a superstição sobre os atos dos sujeitos encaminha uma percepção para uma percepção preconceituosa da pessoa com deficiência. A ideia de sobrevivência por via da doutrinação religiosa aponta para a definição dos papéis para com esse grupo com uma marcante tolerância e benevolência nas ações. Com o surgimento dos preceitos “científicos” com a sistematização das condições dos indivíduos, particularmente pela medicina, assume-se um consenso assertivo sobre a população “deficiente”.

Diferentes conhecimentos configuram a pessoa com deficiência com foco legal, médico e, acima de tudo, político. Historicamente a predominância do saber médico nessa área marca enfaticamente as relações, principalmente pela valorização social desse tipo de conhecimento, o qual preconizou as inquietações da sociedade quanto à vida e sua preservação em diferentes momentos. Dessa forma, o diagnóstico médico fortalece a noção a representação cultural da deficiência que se reconstrói e se afirma sob o aporte dos prognósticos das deficiências. Não se nega contribuição desse conhecimento,

apenas ressaltamos as dimensões desse saber nas relações que se constituem, sejam elas no âmbito escolar ou político.

Esse conhecimento materializado na natureza biológica do homem tem na ciência moderna o aval da sociedade e impregna as relações com a pessoa com deficiência com a concepção de patologia, das especificidades que afligem a saúde do sujeito. Baseado na concepção do bem-estar físico, psíquico e social de saúde, vemos a proliferação de mais um viés da concepção da deficiência. O olhar patológico nos remete a entender a deficiência como algo que aflige o indivíduo e não como parte identitária do indivíduo. Com isso, o conflito entre o que ameaça o outro e o que eu posso fazer com a ameaça, me leva a compreender a deficiência na perspectiva da cura. A patologia se confunde com o ser e sobretudo é o ser, o ser que necessita de auxílio para se livrar da patologia. Novamente, há a marginalização da deficiência como algo que pertence e não como status de “é”. Assim, o sujeito com deficiência é fragilizado no olhar do outro novamente porque carrega algo.

O impacto social da pessoa com deficiência na escola aflora o sentimento de dó e incompetência. A ameaça se manifesta confundindo os sentimentos que resgatarão a representação da falta de saúde que reluz a dor, o sofrimento. Nesse sentido, há o afloramento dos mais dignos sentimentos de solidariedade: a ajuda.

A sistematização da ajuda sob a perspectiva de discussão deste texto se confunde com a esfera procedimental do conhecimento, no qual se reconhece a organização estruturada do processo de ensinar. Com a preocupação com

o ato de ensinar a pessoa com deficiência, diversas são as metodologias que estão disponibilizadas e que propõem formas de fazer. Porém, verificamos que as preocupações metodológicas se centram na especificidade de cada característica de um grupo. Como exemplo podemos citar que a especificidade dos surdos está focada na comunicação e é sabido que diferentes recursos poderão ser utilizados para esse fim, recursos esses que vão desde linguagens padronizadas até gestos estabelecidos por determinados grupos. Bem, essa ilustração pode nos levar a questionar se, ao dominar uma linguagem padronizada eu garanto a aprendizagem de um surdo. Refletindo, as metodologias nunca resolveram os problemas por si só da pessoa com deficiência na escola. Não podemos negar que as diferentes metodologias auxiliam e constituem um procedimento matricial na relação educacional, mas não resolvem a relação de ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência. Alguns aspectos tornam-se importantes ser resgatados nesse momento.

Ao longo da história, as relações com as pessoas deficientes se construíram, deixando marcas profundas. Sob a análise desse percurso visualizamos extermínio, preconceito, tolerância, conhecimento, segregação. Mais recentemente, pudemos identificar um combate nas artificialidades dos fins que almejam para essas pessoas, porém, nem sempre identificam a objetividade dessa relação, ou seja, não se sabe exatamente o que se pretende realmente dessas pessoas no mecanismo social. Assim como ressalta Cury (2005, p. 57), “[...] o vácuo deixado por esse recuo de políticas universalistas é ocupado por projetos de focaliza-

ção calçado na diferença e ou em interpretações peculiares da equidade”.

Enfim, atualmente vemos certa intenção de obtermos a colaboração de diferentes áreas atuando junto a essas pessoas.

Essa trajetória de ignorar, reconhecer, conhecer, distanciar, questionar e ter alguma iniciativa para com o grupo foi percorrida na relação educacional também, na qual identificamos no pós-guerra a constituição de reabilitação, inserção de amparo educacional segregado, familiarização por tolerância, codificação de “algumas” diferenças — inserção de adaptações, assimilação do sistema escolar das diferenças, e incerteza das ações (atualmente). Nesse contexto podemos visualizar a desassistência marginalizada, o surgimento da escola especial, o movimento de integração e o início do processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Realizando uma leitura desses momentos históricos, vemos nas ações os seguintes aspectos configurados: impacto, contato, familiarização, codificação, assimilação e pressupostos para uma possível transformação do status atual. Ao fazermos uma analogia com os 10 anos da LDB, não conseguimos visualizar algo muito diferente desses “estágios” que identificamos ao longo da história. O que pudemos afirmar é que, sob a nossa ótica, a percepção ditada durante séculos resiste e se repete nas ações desses 10 anos. Ousando nessa visualização, vemos o seguinte quadro: 1996 – Impacto, 1998 – Contato, 2000 – Familiarização, 2002 – Codificação, 2004 – Assimilação, 2006

– Transformação. Ao sugerirmos essa correlação bianual com a nossa percepção, apenas estamos propondo a focalização de um sistema reprodutivo nas relações que se estabelecem com as pessoas com deficiência, pois o verdadeiro embate instala-se entre os horizontes da organicidade escolar e os horizontes curriculares para atender a essa população e a qualquer outra, ou seja, todos na perspectiva da diversidade. Transferindo para as ações que visualizamos no meio escolar, apontamos para as diferentes reações que identificamos: impacto – negação e ansiedade, contato – dificuldade de aceitação, familiarização – desestruturação da realidade, codificação – busca de capacitação, assimilação – emprego das metodologias e questionamento das artificialidades dos fins, transformação – valorização da interdisciplinaridade.

Estamos considerando essas fases por uma leitura funilar e pessoal do que enxergamos durante a década. Em 1996 vimos o Impacto da nova legislação com a absorção de extratos que se ramificaram junto aos educadores e tomaram proporções imensas. Destaco aqui a “perspectiva” de inserção da pessoa com deficiência no ambiente regular ditada na LDB. Por volta de 1998, em choque e sob as mazelas da escola regular, começamos a encontrar algumas inserções de deficientes em salas regulares, das quais abstraímos o apoderamento de alguns educadores e a aversão e crítica de outros. Ora identificamos nesse momento a complacência com ranços da piedade herdada, ora a repulsão do diferente e do desestabilizador.

Com a imposição legal e com o cotidiano convívio

de aproximadamente cinco anos, a Familiarização emerge e proporciona diferentes representações de uma relação impregnada de um histórico de lutas e oposições. A rotulação e a desconstrução iniciam-se fragilizadas por tendências de formatação e pelo distanciamento do que sempre foi consagrado: as diferenças pessoais. Dessa forma, a Codificação se apoia nas possibilidades que já existiam de modelos e tendências no processo de aprendizagem. Ora, vemos que a Assimilação do processo de inserção que foi conduzido ao longo desse tempo coloca em cheque os referenciais artificiais de modelo de homem que se configura na noção estática de ser infalível, perfeito e estruturado de forma fictícia. Por toda a trajetória de percalços diante da realidade consolidada da escola no país, as relações rumam para construções contextuais e trazem à tona as Transformações das relações.

Mais uma vez o desafio está em entender a unicidade do indivíduo no contexto ampliado da sociedade e articular esse processo na escola. O que temos visto são dificuldades em relação ao trabalho que se desenvolve, ou seja, a competência pedagógica escolar não consegue a materialização da prática pedagógica com a realidade circunstancial, porque “[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apoia professores, alunos e pessoal técnico-administrativo para que a escola efetue seu objetivo” (RODRIGUES, 2004, p. 46).

Mas, com isso, vemos um embate entre o concreto e o imaginário, pois a concepção é determinada pelo incre-

mento do imaginário social e o concreto não é condizente. A prática é ambígua, versátil e imprevisível nas intercorrências e nos resultados. A mitificação do outro não se coaduna com situação real, sobretudo porque a mitificação é fruto da própria dificuldade de olhar para si mesmo e entender o entorno. O desgarrar do imaginário é lançar-se na lacuna do desconhecido, do incerto, da inconstância e isso coloca em xeque todas as amarras metodológicas promulgada nas metodologias de ensino. Surgem com isso, as dificuldades em organizar/planejar/sistematizar o ensino.

O que mais escutamos é que “A teoria na prática é outra coisa...”. Ora, nem poderia ser diferente. Não há ideal de ser humano a não ser aquele que reinventamos na nossa interpretação. Nossa intervenção transcende o “imaginário”. O apêndice de nossas ações se situam na justificativa de que as teorias deveriam dar conta da nossa prática. Visualizamos as teorias como prescritivas de ações que predita o que devemos fazer e com isso temos a expectativa dos resultados – um caminho seguro e cursivo do começo ao fim.

As bases epistêmicas nos são propostas como direcionamentos para refletirmos as questões didáticas, mas a opressão cotidiana e pieguices não nos conduzem às ações reflexivas e, portanto, nossa realidade escolar ainda é pouco refletida. Há uma tentativa de fuga da realidade e retrocesso das questões pedagógicas que se resumem em aspectos didáticos – aflora a despolitização do debate educacional. A competência do profissional educador é um complexo e intenso “conjunto formado por conhecimentos e posturas, mas também as ações, conhecimentos, habilidades e atitu-

des necessárias para garantir as tarefas e papéis do professor” (ALTET et al., 2001, p. 28).

Perceber e constituir o trabalho docente depende do necessário para educar: apropriação do conhecimento; autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas, reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere. E essas considerações primariamente devem ser pensadas sob o mundo que temos, como ele é e não como deveria ser. Para Góes (2005), o professor apresenta uma experiência formativa precária, principalmente no que se refere ao suporte humano e material pedagógico. O processo reflexivo nos leva a pensar a diferença como algo que é e não como representação do que venha ser. Padilha (2001) nos alerta que o ato educacional sob a diversidade requisita a qualificação e reestruturação do pensamento dos atores sociais.

Apoiada nas palavras de Esteban (2002, p. 131) a “prática pedagógica, quando considera a relação vida interior/dinâmica social, se reveste de novo sentido e assume o compromisso de organizar a atuação docente com a finalidade de proporcionar atividades que possam desenvolver os processos internos dos alunos e alunas” e vemos a necessidade da reflexão sobre a significação do contexto pessoal e social inerente à ação interventiva pedagógica.

A dificuldade dos educadores de compreender o mecanismo coersivo da representação do imaginário na diferença nos distancia do ato pedagógico, pois não visualizamos no ato ação política inerente.

Vale ressaltar que a inserção e a inclusão da pessoa

com deficiência na escola são como “figuras meramente retóricas, dado que a interdependência e a dinâmica relacional dos diferentes constituintes da comunidade são negligenciadas” (RODRIGUES, 2001, p. 23). Com isso, vemos reinar a incapacidade pedagógica (frustante e conflituosa); as adaptações piegas (humanas e de materiais) e ainda a segregação na inclusão, pois conforme Carmo (2007) aponta, a adaptação significa a hegemonia de um corpo de conhecimento sobre o outro. Isso nos leva a considerar que a adaptação parte do princípio da normalização e atual conjuntura inclusiva que requerem que o princípio da diferença prevaleça.

Assim como Silva e Corazza (2003, p. 16) nos ressaltam, devemos “negar-se a reduzir a diferença à negação e à contradição. Defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unicidade”. Estamos diante da diversidade que hoje clama a resignificação e, nesse sentido, destacamos Góes (2005) que pontua o risco que a escola corre ao tomar os alunos como acessórios, sem que haja mudanças no projeto pedagógico da escola.

Na educação física, particularmente na chamada Educação Física Adaptada ou Especial vemos que

[...] falam e lutam por uma sociedade onde todos sejam iguais, onde as pessoas tenham as mesmas condições, os mesmos direitos e deveres. Porém, trabalham com o Homem concreto, diferente, discriminado e desigual, e uti-

lizam como instrumental os conhecimentos (adaptados) gerados historicamente para atender a características e valores dos homens iguais (CARMO, 2006, p. 55).

A atuação profissional vai nesse sentido, muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator das singularidade das intervenções. A educação física historicamente carrega as marcas de conteúdos rígidos esportivizados e competitivos e inúmeras dispensas médicas que sustentam a constatação do não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades.

A autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas requer construir o planejamento de intervenção a partir dos pressupostos dos modelos existentes, transpondo as dissociações da realidade.

A reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere e a descoberta na prática pedagógica da possibilidade das novas ações – pesquisador reflexivo, nos leva a uma ação de enfrentamento da realidade com aquilo que ela nos impõe, apresenta e é. Esse aspecto requer o abandono do planejamento rígido para uma construção reflexiva e inacabada.

No sentido do inacabado, vislumbramos o aprender que não tem em si um fim, mas sempre o recomeço e a reconstrução porque perspectiva a desconstrução dos pilares estandardizados da formação. Assim, vivenciar a administração do processo de formação com a percepção e sensibilidade da realidade vai exigir uma autonomia e competência pedagógica – ética e política – e isso nos faz

pertencer ao aprender da ação pedagógica e nos torna sujeitos em descoberta na constante reavaliação daquilo que se descobre.

A busca da identidade é particular e individual e sempre inacabado. Cada ser percorre o caminho diferente e único, buscando a sua identidade específica. Mas, para que cada cidadão se encontre como pessoa única e irrepetível, é imprescindível que viva em condições de familiarizar-se consigo mesmo sendo um rosto – um ser – humanamente respeitado e reconhecido em seus direitos (DALBERIO, 2007, p. 2).

Assumir esse compromisso é aceitar o desafio de construir uma existência menos confortável, porém ilimitada e infinitamente mais significativa e gratificante.

Referências

ALTET, Marguerite et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARMO, Apolônio Abadio do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006. cap. II, p. 51-61.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola.** Campinas/SP: Armazém do Ipê/ Autores Associados, 2005.

DALBERIO, Maria Célia Borges. A Filosofia da Libertação: um caminho para a inclusão educacional. **Revista Eletrônica do Núcleo José Reis de Divulgação Científica.** Placa de Petri. São Paulo, ano 7, n 26, p. 1-11, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espinal/placa26b.htm>>. Acesso em: 13 set. 2007.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O quês sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença**. Portugal: Porto, 2001.

RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Sitiamentos sobre a in/exclusão na educação física escolar

Cláudio Marques Mandarinó²

*Mestre em Ciências do Movimento Humano — ESEF/
UFRGS*

*Professor da Universidade Luterana do Brasil e
Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

E, então, nos sentimos inseguros, e não sabemos o que ensinar, e não sabemos com que cara nos apresentar na sala de aula e com que palavras nos dirigir a nossos alunos, e já começamos a duvidar de que tenhamos cara, ao menos essa cara solene e bastante dura que costumam ter os educadores quando falam em nome da verdade, e já inclusive duvidamos de que tenhamos palavras, ao menos essas palavras seguras e asseguradas que pronunciam os educadores quando falam em nome da realidade, e já começamos a duvidar também que nossos alunos sejam reais e verdadeiramente nossos. E agora? (LARROSA, 2004, p. 164).

Ao começar este ensaio, citando Jorge Larrosa na epígrafe, fica implícito o rumo que será dado para a reflexão, a linha de pensamento a ser seguida em relação à proposta de refletir sobre a prática pedagógica para “Alunos/as com

² e-mail: cmandari@terra.com.br

Necessidades Educacionais Especiais” (ANEEs) . Uma prática que deixa de ser conciliadora e verdadeira, tampouco iluminada e salvacionista, muito menos sagrada, mas, quem sabe, um tanto quanto profana. Porém, antes de me aprofundar no propósito de escrever este trabalho, gostaria, em primeiro lugar, de agradecer ao convite feito pelo organizador e pela organizadora desta obra, bem como parabenizá-los pela iniciativa em desenvolver um livro que trate de questões referentes à prática pedagógica na Educação Física com os/as ANEEs. Na contemporaneidade, o tema em foco passou a ser um dos desafios presentes no campo da Educação e Educação Física, tendo gerado uma inquietação em muitos de seus profissionais.

Entendo que o convite, ao mesmo tempo em que me possibilita estabelecer um diálogo com os possíveis leitores, também exige que os mesmos devam saber de que lugar eu estou escrevendo este ensaio. Início, portanto, fazendo a seguinte pergunta: O que fez com que os organizadores entendessem que eu poderia dar uma contribuição para esta coletânea de artigos? Comento que os mentores deste livro são colegas que conheci durante a minha trajetória acadêmica e nas passagens de diferentes edições do Congresso organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e da nossa participação no Grupo Temático de Trabalho chamado Pessoas Portadoras de Necessidades

³ Utilizarei esta abreviatura para tornar a leitura do texto mais fluente. Destaca, portanto, entre aspas, porque esta é uma representação que se faz sobre os educando que são cegos, com visão reduzida, surdos, com diminuição da audição, amputados, paralisados, com dificuldade de aprendizagem, etc, que lhes identifica como uma identidade. Uma identidade a partir de sua diferença. Esta identidade de ANEEs acaba por constituir os outros, anulando outras diferenças que apresentam também entre si. Estas diferenças são de gênero,raça, classe, religião, etc.

Especiais, da mesma instituição. A partir desses encontros científicos, passamos a conhecer os diferentes lugares que cada um procura analisar — um campo de investigação muito comum a todos nós: a In/exclusão⁴ dos ANEEs na Sociedade, Escola e Educação Física, Desporto e Lazer.

Neste sentido, passo a comentar o lugar ou lugares que me ajudaram na elaboração deste texto. Como professor de escola pública e professor universitário, transito em dois campos de atuação profissional que me permitem estabelecer reflexões sobre a minha intervenção pedagógica na escola e no contexto acadêmico. Desde professor em escolas do ensino infantil, fundamental, especial, e uma escola que atende a meninos e meninas em situação de rua, até disciplinas do curso superior de Educação Física, tais como: Metodologia do Ensino da Educação Física: Inclusão e Diferença, Atividade Motora Adaptada, Estágio Supervisionado no Ensino Infantil, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, participação em Grupos de Estudo⁵ e de Pesquisa⁶, posiciono aqui uma dimensão das experiências profissionais que me acompanham. As minhas preocupações centrais estiveram sempre voltadas para questões referentes ao campo educacional e atualmente foram estendidas para campo do lazer.

Para refletir sobre esses diferentes contextos de atuação profissional, bem como para compreender muitas de suas especificidades, tenho me nutrido do debate que gira em torno da pós-modernidade, em que se analisam muitos

⁴ Pego empréstimo, o termo utilizado por Maura Corsini lopes

⁵ GEPI - Grupo de estudos e pesquisa em In/Exclusão

⁶ Pesquisador associado do núcleo de pesquisas em políticas públicas de esporte e lazer da cidade.

deslocamentos e desencaixes em relação a verdades que antes eram tão presentes. O pensamento pós-moderno aparece a partir da metade do século XX, quando houve um desencanto, uma crise relacionada aos conceitos de razão, promessas de progresso, verdade, fim das grandes narrativas, entre outros. Estendo-me, portanto, para a escola quando reflito sobre a crise da modernidade, pois entendo que dentro dessa instituição é possível perceber a concretização do projeto moderno, quando se busca a emancipação dos indivíduos, a organização da sala de aula, a divisão por séries, a classificação entre aprendentes e não-aprendentes, separação, normalização, enfim, a utilização da racionalidade. Neste contexto, por exemplo, a idéia de pensar a pedagogia como algo salvacionista, algo que carrega em si uma verdade intrínseca, assume um lugar importante. Se de um lado a pedagogia é percebida como uma possibilidade de educar os indivíduos e nisso passa a assumir um lugar sagrado, sendo sacralizada por alguém que professa uma verdade. Por outro, entretanto, ela tem sido profanada, quando não consegue perceber que o que está em jogo é muito mais do que isto. Esse fato ocorre em função da própria ideia de que o racionalismo passa a ser desconstruído e desencaixado por um mundo cada vez mais líquido (BAUMAN, 1998). A contribuição desses lugares tem permitido olhar, principalmente, para a escola, afastando-se de concepções que buscam certezas, verdades, fixações dos indivíduos, pedagogias salvacionistas. Enfim, esses olhares me fazem problematizar aquilo que tem se naturalizado, buscando solidez, fixação e saídas para um mundo melhor.

Encerrando esta apresentação, resgato uma reflexão que foi escrita e apresentada no XV Conbrace, de 2007, quando destaquei a seguinte problematização:

O que dizer do deslocamento que a Educação Física faz na direção do debate da inclusão? Será que estão criadas as condições de possibilidades para que a Educação Física Inclusiva possa emergir? Novos artefatos, portanto, podem aparecer. Penso que, se for seguir a lógica do pensamento racional moderno, aparecerá novamente o paradoxo performativo, fazendo com que a materialização de outro termo passe a circular e com novos messias – para alívio de muitos/as que esperam ser salvos/as e ficar seguros/as nas suas ações, mas travados/as no pensamento (MANDARINO, 2007, p. 9).

A citação desse parágrafo nos conduz para localizar um posicionamento que fiz (não um lugar fixo, típico da modernidade) em relação à ideia de que poderemos ser messiânicos, professar novos conhecimentos, métodos, a partir de um deslocamento que assume a Prática Pedagógica para ANEEs na Educação Física. A possibilidade de problematização nesse campo de debates é fundamental para que não seja essa mais uma pedagogia sagrada. O meu cuidado, neste sentido, será o de avisar que estou caminhando na direção dos terrenos menos sólidos, em que

⁷ Jorge Larrosa trata da pedagogia profana acreditando que se deve ir além dos saberes disciplinados, métodos disciplináveis, recomendações e respostas seguras, procurando, portanto, ir além até mesmo de iséias apropriadas e apropriáveis, para que se trabalhe no campo pedagógico de maneira indisciplinada, insegura e imprópria, criticando o discurso pedagógico dominante que, segundo ele, está dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas (2004,p.7).

as verdades presentes não encerram a última palavra. Para seguir nesta lógica, faço a seguinte pergunta: Existe uma prática pedagógica que deva ser específica quando se trata de ANEES? Pergunto isto pois ela parte do pressuposto de que se está tratando de pedagogias diferenciadas, e mais ainda, tendo de encontrá-las, porque a sua descoberta está diretamente ligada às soluções que a modernidade exige.

A partir deste questionamento, serão debatidas a Educação Física e a in/exclusão, entendendo que a realidade que apresentarei não é a única, haja vista que estamos distantes de um contexto que nos traga um fundamento verdadeiro. O discurso sobre a in/exclusão está em diversos lugares, embora seja na escola o local em que mais ela tenha gerado inquietação. Sendo assim, penso que não existe uma única pessoa autorizada a elaborar um quadro de realidades sobre a in/exclusão, pois em filmes, revistas, mídias televisivas, famílias, trabalhos acadêmicos e experiências pedagógicas, também este tema se faz presente. E o que significa isto? Significa que o lugar de onde estarei escrevendo sobre a inclusão não pode desconsiderar que existam outros diferentes lugares que já dialogaram sobre ela. A verdade sobre a in/exclusão deve considerar vários atores presentes. O que quero dizer é que se faz necessário colocar em dúvida aquilo que se pode construir como um quadro de verdades sobre as práticas pedagógicas presentes na Educação Física escolar.⁸

⁸ Considero fundamental fazer estas observações para que não haja uma traição em relação ao que debato no espaço acadêmico, ou seja, não ser aqui que irei abandonar a minha possibilidade em estabelecer um diálogo longe do consenso, mas sim, intenso nas discordâncias com aqueles que o leem.

Este é o convite que faço para quem se detiver nestas linhas, ou seja, esteja destituído de esperança de que encontrará aqui um lugar para ancorar. Na medida do possível entenda este ensaio como algo que não sugira uma homogeneização do pensamento, mas que, simplesmente, seja uma contribuição aos diferentes olhares e diferentes desafios que a escola e o campo acadêmico nos reservam. Para começar esta incursão, iniciarei tratando in/exclusão como tema que, nas últimas décadas, tem se tornado tão presente nos discursos dos educadores, gestores da educação, diretores de escolas, pais, etc.

In/exclusão na escola

Ao iniciar esta seção, pretendo esclarecer aqui o deslocamento da ideia de inclusão para a in/exclusão, tomando por empréstimo o termo cunhado por Lopes (2007). Esta autora nos lembra que a inclusão e a exclusão são termos inventados na modernidade e que estabelecem uma relação de interdependência para existir, sendo que a inclusão ocupa o tamanho daquilo que foi inventado para exclusão e, atualmente, toma a força da lei. Esta operação, ao encontrar na escola um terreno fértil, mostra-nos que existe um que está no lado de dentro e outro que está no lado de fora. E quem está do lado de fora seria quem se afasta da média de normalidade.

Ao tratar da escola, comento que o fato de ela não conseguir atender a todos está na sua própria concepção, pois, na sua aurora, na modernidade, isto não era garantido. Reportar-me-ei ao período em que Amós Comenius⁹ escreveu a obra “Didática Magna”, para entender que a escola, na sua concepção inicial, já não garantia a presença de todos. Nos primórdios da escola moderna, este autor

⁹ Comenius nasceu em 1592 na Moravia e morreu em 1670. Somente no século XVIII, o seu projeto de pansofia (ensinar tudo a todos) passa a ser implantado.

defendeu a pansofia, ou seja, ensinar tudo a todos. Para Comenius, “todos” são os ricos, os pobres, os homens e as mulheres. Não se incluíam no sentido do vocábulo “todos”, os deficientes mentais, os cegos, os surdos, etc. Numa passagem do estudo de Narodowski (2004, p. 81) sobre Comenius, é comentado que a Pansofia faz uma ressalva aos monstros humanos que não estão aptos para cultura e a educabilidade. Mais adiante comenta que “os ‘ineptos’ são as exceções, são os menos freqüentes, são os anormais, os menos prováveis, motivo pelo qual não há por que nos ocuparmos com isso”.

Embora este não fosse um tema recorrente no século XVII, de alguma forma ali já se começava a identificar os que estavam no lado de fora. O pensamento comeniano contribuiu, portanto, para que se pensasse numa escola que iria homogeneizar os seus alunos (os sem luz), em relação à formação das turmas, práticas pedagógicas, separação dos gêneros, livros didáticos iguais, distribuição dos tempos e espaços para que a aprendizagem pudesse acontecer.

O pensamento comeniano, entre outros movimentos que estiveram presentes na construção da escola moderna, permite entender um pouco os posicionamentos que são dados aos cegos, surdos, deficientes mentais, pois a escola vai surgindo com uma série de práticas disciplinares. Foucault (1994) nos explicará que nas práticas disciplinares os indivíduos serão fabricados numa microfísica do poder com procedimentos de controle e técnicas de sujeição, organizando os tempos e espaços, repartindo, individuali-

zando e homogeneizando os escolares nas salas de aula sob o olhar do professor. Explica, ainda, que no espaço seriado da escola foi possível controlar cada um, organizando uma economia de tempo de aprendizagem e fazendo com que a escola funcionasse como uma máquina de ensinar.

Percebendo dessa forma as práticas disciplinares, entendo que na escola, mais do que ensinar uma série de conhecimentos, houve um investimento para que no seu interior seus alunos pudessem conviver na sociedade do controle que estava emergindo na modernidade. As escolas organizaram-se em seriações, com divisões entre aqueles que aprendem e aqueles que têm dificuldade na aprendizagem, separando os gêneros masculino e feminino. Como comparação, ao mesmo tempo noutras instituições, como a prisão, os hospitais e os manicômios, foram separados os marginais, aqueles que não estavam nas normas de vida e saúde, e os loucos. Esta é a grande positividade da escola e as instituições modernas, ou seja, fazer com que os efeitos da norma produzissem indivíduos, individualizando-os. Neste processo de individualização, nos últimos dois séculos, o ser humano passou a ser dividido e catalogado em diversas categorias, ou como comenta Veiga-Neto (2001a, p. 23) sobre os “anormais”:

[...] divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansavelmente inventado: os sindrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio enfim [...]

Nesta citação, é acenado um investimento típico da modernidade, ou seja, para cada particularidade do ser humano será criado um lugar. E, neste lugar, será dada uma identidade para que a sua diferença seja delimitada. Seguindo, também, as reflexões de Lopes (2007), em que a identidade é uma operação da modernidade, a fim de que o indivíduo seja fixado, permite-nos que se fale em diversidade com deslocamento do potencial político que a diferença tem. Nesta lógica (a lógica moderna), é importante que se traduzam os escolares em classificações que os nomeiam como hiperativos, autistas, síndrômicos, e tantas outras descobertas do nosso tempo. Na operação da identidade e da diferença, Lopes (2007) comenta que existe a fixação do indivíduo. É preciso dar uma identidade a este escolar que não aprende, deve-se capturá-lo pela norma e a partir daí situar a sua diferença.

Seguindo esta linha de pensamento, Duschatzky e Skliar (2001) comentam que, se de um lado existem elementos macropolíticos e econômicos da sociedade nas relações de causalidade sobre a produção da anormalidade, por outro, todavia, transitam relações, discursos, narrativas, práticas cotidianas que dizem da identidade do outro como uma alteridade deficiente. Posteriormente comentam que:

O outro diferente funciona como um depositário de todos os males como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento, o problema de aprendizagem, do aluno, a deficiência, do deficiente, e a exclusão, do excluído (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Todas estas representações delimitam e marcam o outro como diferente e com uma alteridade deficiente. Estas alteridades falarão de raça/etnia, gênero, posição de aprendentes e não-aprendentes, estrangeiros, etc. A realidade escolar que se apresenta mostra-nos um processo que, na sua trajetória histórica, favoreceu, nesta instituição, a organização de tramas, que nomeiam os alunos, classificam-nos, fixam lugares, ou seja, pedagogizam o seu jeito de estar na escola. Nesse pastoreio dos professores com os escolares, é possível encontrar uma série de saberes que produzem as in/exclusões no interior da escola. Nesses sitiaamentos, podem-se encontrar os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo¹⁰, desenvolvimento psicomotor¹¹, enfim, uma série de investimentos que se produzem a partir da existência da escola.

⁹ Cormenius nasceu em 1592 na Moravia e morreu em 1670. Somente no s[eculo XVIII, o seu projeto de pansofia (ensinar tudo a todos) passa a ser implantado.

¹⁰ Citando aqui Jean Piaget e Lei. S. Vigotsky

¹¹ Citando aqui Jean Le Boulch, André Lapierre e Henri Wallon.

Sitiando lugares para debater a educação física e a in/exclusão

De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que incluem a questão da deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem — e conseguem — representar a alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte e inerte; em outras palavras: trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem geração etc. (SKLIAR, 2003, p. 164).

Início esta seção com uma citação de Carlos Skliar para apresentar um deslocamento que considero importante na compreensão da in/exclusão. Assim o fazendo, quero dizer que ele seria um cercamento pelo qual a Educação Física estaria delimitada quando se trata da inclusão dos/as ANEEs. Um cercamento que desloca o olhar da deficiência (que é outro cercamento) para um contexto que considera as diversidades que nomeiam a todos.

Ao mesmo tempo, aproveito este momento para apresentar a tese de que o debate sobre a prática pedagó-

gica da Educação Física com os/as ANEEs está sitiada por alguns domínios. Esses domínios são: a Educação Física Adaptada (EFA), a Formação Permanente e a Diversidade. Nos dois primeiros buscam-se respostas, metodologias e didáticas que nos apontem como lidar com ANEEs nas aulas. No segundo, entretanto, entendo que se produza uma individualidade. No terceiro, está presente um domínio que surge da articulação e produção que os dois anteriores fazem com os escolares. Como não pretendo desenvolver extensivamente esses domínios, pois o meu objetivo agora está em utilizá-los na medida em que forem necessários, vou fazer breves considerações sobre cada um deles. Entendo, porém, que outros domínios também estão presentes, como a sua localização numa escola que convive num mundo que busca respostas para a modernidade, mas vive o seu próprio desencaixe, na contribuição que os Estudos Culturais¹² em educação têm permitido o poder disciplinar, entre outros. Nesta parte deste trabalho, eles aparecerão de forma tangencial para contribuir nas relações que serão feitas.

Em relação ao primeiro, a EFA, nas últimas décadas, ganhou muita força, para se trabalhar com os ANEEs, uma Educação Física denominada Educação Física adaptada. Ela foi autorizada ou se autorizou a dizer aquilo que deveria ser trabalhado com esses escolares. De forma geral, entendo que a ideia de EFA pressupõe que as práticas pe-

¹² Nos Estudos Culturais, a questão parece não ser somente algo que represente a cultura do outro, mas sim a forma como esta representação está sendo naturalizada, como se fosse uma coisa já acabada. Nesse sentido, os Estudos Culturais 'permitem buscar outras perspectivas de análise quando perguntam que relações de poder estavam circulando para que os estudos sobre a Educação Física Adaptada fossem cada vez mais investigados.

dagógicas sejam corretivas, ortopédicas, que tragam esses alunos para a normalidade. Tendo acumulado um conhecimento através de pesquisas, organização em sociedade como a SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada), livros, etc., têm reforçado o lugar do especialista desta área. Numa pedagogia sagrada, ela seria para muitos profissionais de Educação Física, entendida como uma prática pedagógica salvacionista, quando se refere aos ANEEs. Assumindo um lugar de saber, ela passa a vigiar aquilo que os professores de Educação Física desenvolvem no seu cotidiano a partir dos saberes da EFA (MANDARINO, 2001). Nesse sentido, corre-se o risco de constituirmos uma pedagogia tutelada pelos saberes da EFA. Essa tutela fará com que os professores procurem na área da saúde, mais especificamente, nos conhecimentos da neurologia, fisioterapia, psicologia, ou então, na educação especial, com a psicomotricidade, psicopedagogia elementos que justifiquem as suas práticas, que eu diria, cada vez mais corretivas, mais ortopédicas e mais normalizantes.

Ligados a esses saberes, destaco o sítio da Formação Permanente. Com ela, é importante e necessário que se invista na forma como governar os outros, como colonizar esses outros, que são os alunos. E cito os alunos e não somente os/as ANEEs, pois todos passam por práticas disciplinares no interior da escola. Foucault (1994) comenta que na escola o poder disciplinar irá repartir os indivíduos entre louco e não louco, normal e anormal, numa vigilância constante e com técnicas para corrigir, medir e controlar. A Formação Permanente dos docentes pressupõe que

o conhecimento sobre o indivíduo aconteça, garantindo-lhes que o lugar de professor a pedagogia mostre. Com este foco, continuam sendo repetidas as práticas pedagógicas de compensação, em que se tentam aprender a lidar com esses escolares, com o propósito de normalizá-los, de homogeneizá-los.

Como terceiro, destaco a diversidade. Entendo que neste sitiamiento, farei um diálogo com os dois anteriores, a partir de uma linha de reflexão situada no pensamento pós-moderno¹³ e as contribuições que trazem para entender as diversidades. Ferre (2001, p. 197), ao escrever sobre a diversidade comenta que:

Educar na diversidade, respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos, poderiam ser frases de manual [...], adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje.

Essa autora destaca mais adiante que as abordagens sobre a diversidade seguem conceitos biomédicos que estão encobertos pelas novas descobertas neurológicas que falam da hiperatividade, transtornos infantis, psicoses, autismo, ou seja, são saberes que culpabilizam e capturam o outro, estabelecendo uma distância, uma fronteira entre eles e nós. Pretendo, neste sentido, apresentar mais uma tese: A Educação Física Adaptada é um território acadêmi-

¹³ O pensamento pós-moderno afasta-se das metanarrativas, das verdades, das identidades fixas. Zygmunt Bauman Chamará de Modernidade Líquida, e em Stuart Hall é citada a Modernidade tardia.

co e disciplinar que faz emergir uma realidade que satisfaz o pensamento racional moderno. Partindo desta premissa, entendo que isso fez com que a EFA traçasse limites (fronteiras) para encontrar um lugar fixo, identitário e normalizador. Uma Educação Física que se diz inclusiva deve estar atenta a essas fronteiras, para que não siga a mesma direção em que situa o diverso fora das suas identidades e diferenças. Na racionalidade moderna, ter uma identidade se torna importante, principalmente porque, ao localizá-la e fixá-la, é possível enquadrar essa identidade dentro de uma inclusão ou exclusão, por exemplo, do aprendente ou do não-aprendente, do não-louco e do louco, do normal e do deficiente. A EFA, portanto, está carregada de representações. A representação aqui seguirá o pensamento de Silva em que:

[...] a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (2000, p. 97).

Por exemplo, nas representações que se fazem entre a EFA e a Educação Física (MANDARINO, 2007), é interessante perceber que o universo da dificuldade, da falta, da incompletude, da superação e outros significantes se refere

¹⁴ Silva (2004, p.77) debate no livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, explicando-nos que é por meio de atos e falas que instituímos a identidade e a diferença como tais.

à EFA, a partir da correção e da ortopedia. Aqui o terreno é fértil para o surgimento de um professor que professa, que seja messiânico, que consiga encontrar respostas para as diferentes demandas da EFA. Quanto mais a falta está presente, mais se tenta apegar àquele que traz a verdade (do pensamento moderno).

O professor aparece como um sujeito que ocupa um lugar messiânico e salvacionista dentro de uma disciplina, o que reforça a idéia de Educação Física Adaptada. Nela, estão a psicomotricidade, a terapia, a reabilitação, etc. Resgato aqui uma reflexão de Lopes (2007) que segue nesta linha de pensamento:

Como docentes, precisamos passar a ver um outro sujeito da educação. Um sujeito que possui múltiplas identidades, que é fragmentado, que se significa e é significado a partir dos lugares que ocupa na rede social. Talvez acreditando em um outro sujeito, passemos a pensar outras pedagogias que possam ensinar outras coisas aos nossos alunos. Talvez possamos trabalhar dentro de um campo de possibilidades, articulando outras pedagogias que não são as corretivas, que não são as psicológicas, que não são as de compensação, mas que são apenas outras pedagogias, nem melhores nem piores, apenas outras que partem de outros referenciais que não os já conhecidos para produzir outras inclusões e exclusões (2007, p. 39).

A minha concordância com esta citação segue aquela orientação em que se faz necessário borrar alguns sitia-mentos, deixá-los mais opacos. Feito isto, quem sabe, poderemos pensar outras possibilidades pedagógicas, outros

sítios, que não desconsiderem as diferenças e identidades dos alunos, nem as localizem e as fixem. A reflexão de Larrosa (2004), que aparece na obra *Pedagogia profana*, também é interessante de ser trazida:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (2004, p. 8).

Este autor nos faz pensar sobre os desafios que a Educação Física nos remete quando os/as educadores/as definem as suas práticas pedagógicas. Posicionar-se, neste lugar de questionamento, sobre o que é definido num processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois torna-se complicado refletir sobre a in/exclusão, sem compreender as operações que existem no interior desta instituição moderna. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola tem o papel de exercer suas práticas disciplinares em que o escolar é julgado, avaliado, comparado, capturado, registrado, inscrito numa ordem ou num caos. A positividade dos seus efeitos é percebida quando se nomeia quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem está excluído, quem é aprendente e quem não o é.

A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante

e instável, estranho e efêmero, não se submete à rejeição, mas recoloca, a todo o momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigüe no refúgio eterno de uma prometida maioria (VEIGA-NETO, 2001b, p. 108).

Para encaminhar este fechamento, retomo o que escrevi no início desta seção, e comento que vamos manter os mesmos sítios para termos a certeza do caminho que deve ser trilhado, ou vamos compreendê-los, naquilo que produzem e fixam os/as escolares, ou vamos ampliá-los para diluir aqueles que aparecem com mais força. Todavia, entendo que não devemos ignorá-los, sob pena de não perceber os seus efeitos.

Neste sentido, para dialogar sobre a in/exclusão se faz necessário entender que a diferença quando entendida como algo difícil de ser apreendido, passa a ser desviante, instável, estranha, pois não aceita certos posicionamentos para fixar uma identidade. Para uma pedagogia sagrada que procura pensar práticas homogeizantes, é necessário fixar e situar a identidade para controlá-la.

Reflexões sobre estudos que sitiam os ANEEs na educação física

Entre os anos de 2006 e 2007, orientei três trabalhos de conclusão de curso que tiveram como foco de investigação a inclusão dos ANEEs e sua participação nas aulas de Educação Física. Com o intuito de utilizar algumas das passagens que tratam das observações feitas durante o cotidiano das aulas observadas, farei problematizações, seguindo a proposta inicial deste ensaio.

Início com o estudo de Barbosa (2007) em que na sua ida ao campo observou três alunas com deficiência mental numa turma. Abaixo destaco dois parágrafos em que estão presentes situações sobre as três alunas com necessidades educacionais especiais.

Um fato marcante em minhas observações foi a maneira como as alunas com deficiência se mantêm unidas ou próximas uma das outras. Em todos os momentos das aulas, no caminho até a quadra e no caminho de volta à sala de aula, as três meninas permanecem na companhia uma da outra. A aproximação e o entrosamento com o grande grupo existem, porém em menor período de tempo e somente em determinadas situações.

Verifiquei este acontecimento muito forte em uma aula

onde a Ana era a única aluna com deficiência mental presente, porque suas colegas com deficiência não compareceram à escola naquele dia. Ana sentou-se no banco ao lado da quadra negando-se em participar da atividade. A professora foi ao seu encontro e convidou-a para voltar à quadra. Ana respondeu “vou jogar com quem? Sozinha?” A professora argumentou “vai jogar com todas as colegas”. Ana insistiu “não gosto de jogar com elas, não tem graça jogar sozinha” (observação IV). A professora ainda tentou conversar, mas a partir disto Ana ficou apática e não mencionou mais nenhuma palavra (BARBOSA, 2007, p. 48).

Neste episódio da aula de Educação Física, é apresentado um recorte da não participação de uma ANEEs. Fica explícito que a ausência de duas colegas é determinante para decidir não jogar com as outras colegas. A dificuldade em resolver esta questão por parte da professora reforça aquela idéia inscrita em muitas falas: o que fazer com o educando que não responde da mesma forma que os outros e não responde a vontade da professora? Que não se deixa ser colonizado? Se quisermos algo que deixe a professora mais apreensiva sobre a sua prática pedagógica temos aqui um bom exemplo, pois não tem o controle da situação, não consegue ensinar a sua missão de educar, de encontrar uma verdade, uma pedagogia salvacionista. No outro recorte que fiz do trabalho de Barbosa (2007, p. 49-50) isto aparece novamente:

Em grande parte das aulas, as alunas com deficiência tentam não fazer as tarefas, exceto a Rosa, que está sempre disposta e ativa. As outras duas meninas fazem atividades por pouco tempo e argumentam muitos motivos para não

continuar, como por exemplo, “está muito calor”, “estou cansada”, “estou com sede”, “estou com dor de barriga”, entre outras expressões mencionadas em aula. Nenhuma das alunas com deficiência demonstra iniciativa na execução das tarefas, sempre se faz necessário novas demonstrações e explicações dos exercícios. As colegas de classe mostram interesse em ajudar, manifestando através de comandos referentes ao que devem ou não fazer, conduzindo suas ações através de determinações como “fica aí”, “arremessa e volta para o final da fila”, “atira a bola para a fulana”, “faz assim como eu”, “vem vindo aqui comigo” (observação X) etc. “(...) Rosa recebeu a bola somente duas vezes. Nessas duas oportunidades sorriu e alguém disse para ela o que fazer, ou para quem passar a bola, e ela fez” (observação I).

A dificuldade de a professora ter o controle da situação faz com que a participação das colegas de turma assuma um lugar importante para que a proposta seja realizada pelas ANEEs. O fato de uma aluna com necessidades educacionais especiais estar disposta, mas não tomar a iniciativa, assim como as outras duas, causa um deslocamento daquilo que seria esperado pelas escolares, ou seja, encontrar uma prática pedagógica que dê conta de diferentes necessidades com que o cotidiano da Educação Física nos depara. Mas algumas coisas podem estar se constituindo, mesmo que não tenham sido ditas explicitamente, mas estejam muito presentes. Estou me referindo ao lugar de não-aprendente, de falta, e que exige uma prática pedagógica que resgate as ANEEs para um conhecimento ainda não adquirido. O fato de não saber sobre estas alunas é marcado por uma dependência do educador, de uma ajuda

das colegas, mas se pode perguntar: Em que isto está se caracterizando numa prática pedagógica inclusiva? Onde se encontra uma fórmula salvadora para este contexto?

Mais do que encontrar esta resposta, a escola tenta demarcar esta diferença de quem foge da norma, mas não a fuga da diferença étnica, religiosa, de gênero, classe social, etc., porque isto parece importar menos. Justamente nas diferenças culturais que representam a fronteira entre o que é do gênero masculino e do gênero feminino, produzidas nas aulas de Educação Física, parecem não se tornar um elemento para se pensar a in/exclusão sobre o que é feito por um e não pelo outro. O que separa os gêneros? A questão biológica, a aptidão física, habilidades motoras, os interesses por determinadas práticas desportivas? Como pensar num método de ensino que permita a aprendizagem dos escolares, se no seu princípio já foi definido que devem aprender em grupos separados? Já lhes foi negada, na sua origem, a tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica em que ambos estejam juntos. O que não difere de uma e de outra são as práticas disciplinares que delimitam, julgam, avaliam, comparam, aquelas que mais participam das que não participam, das que aprendem, das que não aprendem, entre outros. Ali estão presentes as práticas disciplinares (FOUCAULT, 1994) com os seus rituais, dando-lhes uma visibilidade para classificá-los, avaliá-los e nomeá-los.

Na escola, delimitar identidades para, a partir delas, apresentar as diferenças é mais produtivo no momento em que as normas de aprendente e não-aprendente incluem

todos em algum desses lugares. Assim, ninguém escapa da lógica desta norma.

Mas, se a participação é um fator importante para analisar a inclusão das ANNEs, nesta outra passagem, que retirei do trabalho de Barbosa (2007), é possível perceber que a diversificação de conteúdos a serem trabalhados permitem-nos conhecer outros interesses dos escolares.

Constatei participação efetiva dos esportes voleibol, basquetebol, futebol e handebol. Dentre as 14 aulas visitadas, apenas em uma delas foi trabalhada com o grupo, especificamente, a expressão corporal, desenvolvimento do tato, equilíbrio, desinibição, criatividade, afetividade, através de brincadeiras divertidas, oportunizando às alunas possibilidades de exporem idéias através de seus corpos, criando e inventando movimentos sem tarefas comandadas ou sugeridas pela professora (p. 53-4).

Acredito ser relevante mencionar que neste dia presenciei maior participação e interesse das alunas com deficiência mental, pois realizaram ativamente as tarefas juntamente com o grupo, sem demonstrar inibições ou receios como nas demais aulas. (...) as deficientes mentais participaram ativamente das atividades sem se ausentar da aula, não sentaram em nenhum momento (observação XI). (BARBOSA, 2007, p. 54).

Nesta observação feita pela pesquisadora é resgatado um momento que permite construir um outro quadro de realidade em relação à participação das três ANNEs. Deste lugar de participação, entendo que seria possível

começar a procurar outras coisas, que talvez tenham ficado para outro momento, outro estudo. Por exemplo, o que garante in/exclusão de todas as alunas, se o próprio contexto escolar já se incumbiu de separar as turmas por gênero, como se as diferenças biológicas fossem determinantes para reuni-las num grupo? Penso que no momento em que estiverem participando, outros saberes circularão sobre aquilo que inclui e exclui a todas escolares. Esta observação somente apareceria se o espaço de clausura da escola existisse, pois para deixar juntas deve-se encontrar um tempo e um espaço para isto. A escola é a instituição em que estas condições estão presentes.

Outro trabalho que destaco aqui se refere à observação de um menino com diagnóstico de autismo e sua participação nas aulas de Educação Física, desenvolvido por Müller (2007). Neste estudo, uma pauta de observação que esteve muito presente foi o que diz respeito ao “que mais faz nas aulas”. Em muitas de suas observações, registrou-se que o aluno fica sentado, sozinho, não joga como os outros, não interage com as brincadeiras, isola-se, mas não deixa de estar atento ao que está acontecendo. Juntamente com isto, numa outra posição, é registrado que a professora não consegue garantir a participação dele nas suas aulas. No estudo é comentado que a professora justificava o fato dizendo que não tinha o controle da situação. “Tá vendo, este é o João. Ele fica ali no mundinho dele e é isso. Não faz mais nada. Eu não sei como interagir com ele. Tento, mas não consigo” (p. 37).

Existe algo que deixe mais intranquilo um educador do que não ter uma resposta do seu aluno? Como pensar

numa prática pedagógica em que ele seja capturado e, posteriormente, seja vislumbrado o seu desenvolvimento? A estranheza do desconhecido, juntamente como a pouca informação sobre as suas possibilidades de aprendizagem, gera na educadora os saberes que acabam fazendo aquilo que Veiga-Neto já havia elencado no título do seu artigo: “incluir para saber e saber para excluir”. Para essa educadora, o sitiamiento da EFA e da formação permanente talvez fosse mais valorizado para marcar a normalização do que entender a questão a partir das identidades e diferenças que são fixadas, principalmente desse aluno, já que ele não aprende. Mesmo que no estudo desenvolvido por Müller (2007) a professora de Educação Física não procurasse formas de garantir a presença do ANEEs nas aulas, o seu discurso deposita nele a exclusão. Mais alguns excertos:

Neste dia, a professora iniciou as atividades no pátio ao lado da quadra, pois havia sombra. Fez um círculo com os alunos para propor a primeira brincadeira chamada “estátua”. João senta ao meu lado e mostra sua calculadora, sai, vai beber água e volta novamente a sentar ao meu lado, fica algum tempo digitando na sua calculadora. A brincadeira seguinte foi “mergulhinho”, a qual eles já conheciam. João sobe no banco para poder ver o ônibus passar. A professora pede que ele desça, mas ele diz que não, então ela pede para ele dar tchau para o ônibus, João dá tchau, manda beijo e desce. (...). A brincadeira seguinte foi “João palmada”, semelhante ao “ovo podre”. João resolve participar, pede com licença para seu colega e entra no círculo, ele pede para ser pego e diz: “Aqui, aqui.” “Fedeu, fedeu.” Uma aluna sai da brincadeira e senta no banco próximo ao que eu estava, outro aluno sai e a professora pede para ele voltar para o círculo. João

sai da brincadeira e prefere ficar sentado comigo, “quietinho” observando meus movimentos. Neste momento, a professora resolve chamá-lo de volta para a brincadeira, dizendo-lhe que sua colega Taís irá lhe escolher para ser pego. Ele participa da brincadeira, correndo ao redor do círculo, cada vez que escolhe um colega para pegar, sai correndo gritando “Fedeu, fedeu”. Após todos terem sido pegos, João volta a sentar ao meu lado e diz: “Meu Deus”, bate no meu ombro e fala: “Eu brinquei” (p. 38-9).

Ao falar “eu brinquei”, o aluno mostra que está inscrito no universo das possibilidades da infância. O que é definido como conteúdo a ser desenvolvido nesta aula inscreve os escolares num lugar. Porém, existe outro elemento que deve ser destacado: todos estão sob o controle da professora. O olhar sobre os alunos e as observações que faz mostra quem está dentro e quem está fora. Para subsidiar esta questão, resgato novamente Lopes (2007):

A escola aborda a questão da diferença a partir de discursos que falam de uma normalidade psicológica, pedagógica, étnica, moral, entre outras. A noção de norma e normalidade se fortalece a partir da noção de média, conceito que tem forte contribuição da estatística. Tendo a média como referência e a concepção de diferença como algo exótico ou de falta, que exige paciência, dedicação profissional, formação e tolerância, todos aqueles que são enquadrados aquém da média constituem um grupo que ameaça o rendimento das aulas, a aprendizagem dos ‘normais’, a segurança da turma – que acolhe aquele diferente –, a tranquilidade das aulas e conceito de competência do professor. As diferenças desses ditos ‘especiais’ passam pelo viés simples da ‘necessidade educativa es-

pecial'. Homens e mulheres, oriundos de distintos grupos étnicos, religiosos, etc., são reduzidos a uma mesmidade (p. 25).

E, novamente, destaco aqui uma constatação de Lopes (2007):

Ocupando o lugar do colonizador, o docente da escola inclusiva não se encontra preparado para desempenhar a difícil tarefa a ele confiada. Ele não possui conhecimentos que lhe possibilitem, de forma qualificada, desempenhar seu papel com os alunos com deficiência. Sem saberes sobre estes ilustres desconhecidos, não é possível desenvolver pedagogias que se voltem para o processo de 'normalização' dessas pessoas (p. 26-7).

A in/exclusão na escola expõe a todos. Em relação ao aluno com diagnóstico de autismo, a professora foi exposta. E é isto que a in/exclusão faz: individualiza a todos, ninguém escapa da sua norma.

Uma passagem interessante para se refletir a prática pedagógica, também, foi encontrada no trabalho de Pegoraro (2006), ao fazer uma descrição dos conteúdos presentes nas aulas de Educação Física:

A maioria das aulas teve início com a reunião da turma no meio da quadra para a realização da chamada e em seguida partiam para as atividades propostas pelo professor. Dentre essas atividades estavam brincadeiras de corrida com e sem bola. Nestas, os alunos eram divididos em grupos escolhidos de acordo com o conhecimento do professor sobre eles (...). Ao ouvir o apito do professor,

o primeiro aluno de cada coluna deveria sair correndo, bater com a bola na parede, voltar correndo e entregar a bola na mão do próximo colega. Vencia a equipe que voltasse primeiro a sua formação inicial. Esse tipo de brincadeira exige mais força e velocidade, é de fácil aceitação dos alunos e a participação é unânime. Outra atividade proposta pelo professor foi o 'spiroball' na qual era exigida, além da força e da agilidade, certa coordenação, para conseguir saltar e bater na bola ao mesmo tempo. O 'spiroball' consiste em bater com a mão em uma bola especial para o jogo, presa a uma corda e esta fixada no alto de um poste. É jogado em duplas, onde vence a dupla que conseguir enrolar toda a corda no poste. As crianças gostam muito dessa atividade e conhecem todas as suas regras. Atividades como o futebol e as brincadeiras no parque, eram escolhidas pelos meninos e pelas meninas, respectivamente, na última aula do mês, que era livre. O futebol era apreciado somente pelos meninos que mais brigavam do que propriamente jogavam. Nesse esporte é necessário um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas antes de iniciar o jogo, levando em conta que a maioria das crianças destas séries ainda não as desenvolveu. Isso acaba por excluir os menos habilidosos e o jogo acontece somente com a participação efetiva de alguns alunos e não do grupo todo. Já nas brincadeiras no parque estavam meninas que se dividiam em várias atividades, como descer e subir no escorregador, brincar nos balanços, mexer com a areia ou simplesmente ficarem paradas conversando (p. 23-4).

É interessante perceber que nas propostas descritas estão presentes diferenças relacionadas às questões de gênero, experiências motoras, ao universo infantil, sendo que lhes é explicitado que a forma como acontecem estas atividades desfavorece àqueles escolares que estão nome-

ados como ANEEs. Domínio de regras, habilidades motoras, atenção, maturação, universo adulto ou infantil, e outras dimensões que não estão presentes nesta descrição são elementos que constituem in/exclusão dos escolares. Entender que uma proposta como esta está carregada de nomeações é situá-la naquilo a que a escola se propõe mais fortemente nas diferentes práticas disciplinares que empregará. É dizer que se faz necessário compreender estas diferentes experiências corporais sem querer estabelecer ali uma homogeneização. Penso que a reflexão de Veiga-Neto contribuirá para este momento:

[...] ao invés de vivermos no trabalho político e messiânico de preparar a grande virada que nos levaria para um futuro melhor, feliz e definitivo – numa duplicação contemporânea, certamente que em outros termos, das práticas medievais cristãs de ascese e espera – poderemos viver no permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés de grande revolução, pequenas revoltas diárias [...] (2001, p. 111).

Os três estudos que resgatei para esta seção não encerram o debate, que necessita ser continuado. Encerra isto sim, alguns argumentos que utilizei para destacar uma linha de reflexão que se afasta da pedagogia sagrada, porém, analisa-os por um outro ângulo, sem a busca da verdade e sem um fim. É a partir destes estudos que faço o meu movimento, no sentido de problematizar o debate sobre a in/exclusão que tem como foco os/as ANEEs. Mostrar alguns

recortes de situações registradas em estudos acadêmicos, penso que são novidades para alguns, pouco desconhecidos para muitos e, talvez, sem contribuição, para outros. Entendam o que foi apresentado, como um exercício, para que se pense de forma diferente, de um outro lugar. Enfim, uma desacomodação que é contínua, necessária e que faz resistência a formas homogêneas de encontrar soluções para os desafios que a escola tem.

Finalizando o sitiamento da in/exclusão na educação física

No início deste ensaio, levantei algumas questões que almejo, neste momento, resgatá-las para fazer um fechamento deste trabalho. O que pretendo deixar de contribuição neste final de trabalho é que procuro entender de que forma isto produz um indivíduo em falta, incompleto, que é, constantemente, significado naquilo que não consegue realizar. Perguntava inicialmente: Existe uma prática pedagógica que deva ser específica quando se trata de ANEEs? E respondo, agora, que todo o investimento para encontrar uma resposta para esta pergunta será conduzida para seguir passos salvacionistas, que partem do princípio de que existe alguém a ser resgatado. Mas alguém, diferente dos mesmos. Alguém que foi capturado na sua diferença e com ela concebido uma identidade, alguém que entrou na norma. Ao ser fixado nesta identidade, retiram-lhe a sua força política, reduzindo-a a uma síndrome, uma dificuldade de aprendizagem, uma hiperatividade, um autismo, entre outros, o que sobra, no entanto, é utilizar práticas pedagógicas que o normalizem. Este, portanto, é um afastamento que se faz necessário para que se entenda a escola, as suas práticas, os seus tempos e espaços e suas

pedagogias, como algo que produz indivíduos e produz, também, as identidades e as diferenças. Estar atento às práticas que acontecem no cotidiano escolar é importante para, mais do que sacralizar, profanar as pedagogias e suas verdades.

Temos de começar a olhar para o nosso cotidiano escolar e para as práticas pedagógicas que utilizamos, procurando entender o que estamos produzindo com elas. Não é possível, pois, tratar aqui de uma pedagogia homogênea e padronizada. Uma proposta com esse enfoque deve partir de um lugar de normalidade, de uma média. A profanação desta pedagogia é importante para entender que a verdade que poderá surgir não é a única verdade, que os saberes não serão os únicos saberes, e que devemos perceber que existem mais desencaixes e deslocamentos do que lugares fixos, seguros e estáveis.

Num outro momento deste ensaio, tratei do sitiamiento da Educação Física. A minha preocupação central, ao apresentar a tese dos domínios que sitiam esta disciplina escolar, estava em mostrar que devemos visitar outros campos de conhecimento, porque não encontraremos saídas olhando para o próprio umbigo. Talvez a palavra adequada nem seja “saídas”, mas possibilidades de trânsito para poder circular de um ponto até outro, voltar nutrido de olhares diferentes e divergentes que desacomodam as verdades sustentadas por muitos discursos pedagógicos. Por isso, resgatei os três estudos sobre a in/exclusão na Educação Física, haja vista que encontrar melhores formas de transitar ali pressupõe entender o contexto em que es-

tão acontecendo aquelas práticas pedagógicas.

Finalizo este ensaio agradecendo a oportunidade dada pelo organizador e pela organizadora para estabelecer um diálogo com os leitores deste livro. Espero que as reflexões feitas no decorrer deste trabalho suscitem outras inquietações, para que o debate continue, com outros posicionamentos, nem pretensamente verdadeiros, tampouco finalizadores ou fundantes.

Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARBOSA, D. S. **Educação inclusiva**: o deficiente mental nas aulas de educação física. 2007. 76 f. TCC — Curso Licenciatura em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, C. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007.

MANDARINO, Cláudio Marques. Os saberes presentes na educação física adaptada. In: SANTOS, Edmilson Santos (Org.) **Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em educação física escolar**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001. p. 153 – 172.

MANDARINO, Cláudio Marques. Educação física adaptada: território de práticas messiânicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, II CONICE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. p. 1-10. 1 CD-ROM.

MÜLLER, K. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo descritivo sobre o cotidiano de educação física escolar. 2007. 61 f. TCC — Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. **Comeinius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRE, Nuria Peres da Lara. Identidade, diferença e diferença: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

PEGORARO, S. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação física escolar**: um

estudo descritivo. 2006. 35 f. TCC — Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, jul/nov, 2001a.

_____. Incluir para saber. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 105-118.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar¹

*José Francisco Chicon*²

Professor do CEFD/UFES

Doutor em Educação — USP

Introdução

Na construção deste artigo, citamos os principais acontecimentos históricos que nos situam, quanto ao caminho percorrido pela Educação Física no âmbito escolar, analisando aspectos relacionados com o eixo inclusão/exclusão que permeou a Educação Física nessa trajetória social e histórica.

¹ Este texto é resultante da construção da matriz teórica que subsidiou as análises e discussões desenvolvidas na tese de doutorado _ CHICON, José Francisco. *Inclusão na Educação Física escolar : construindo caminhos*, 2005. 420 f. Tese disponível na Biblioteca Central da Ufes e da USP.

² Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/CE/UFES).

E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

Este breve diálogo com o passado não implica que ele esclareça o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos relata o que foi e mostra que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste. Porém, é preciso ter presente que as fases e os períodos em que ocorreram os fatos históricos não podem ser demarcados de modo estanque.

A história da escolarização da Educação Física tem início, de acordo com Soares et al. (1992), quando nas últimas décadas do século XVIII, e em especial durante o século XIX, que a Educação Física experimentou um decisivo impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação no mundo ocidental. O epicentro desse crescimento foi a Europa, onde foram desenvolvidos, no continente, os sistemas ginásticos (ginástica alemã, sueca e francesa), e na Inglaterra com o movimento esportivo, e daí espalhou-se por todo o mundo. Esse processo deu-se num momento histórico de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, e com elas relaciona-se, sofrendo também a influência do novo pensamento pedagógico do século XVIII, com o advento dos chamados educadores naturalistas e filantrópicos.

Em Soares et al. (1992), encontramos que, ao longo do século XVIII, já havia a preocupação de incluir as atividades corporais na escola. No entanto, segundo esses autores, só no século XIX tal preocupação se materializa, concorrendo como fator decisivo para isso a criação de Es-

colas de Ginástica, na forma de associações livres. Com a implementação dessas escolas e sua difusão em nível mundial, os exercícios físicos passam a sofrer um grande desenvolvimento, que faz com que a importância das práticas corporais seja cada vez mais reconhecida. Entretanto, essa prática não havia adentrado os limites do âmbito escolar. A pressão para que isso ocorresse dá-se pelo desenvolvimento das Escolas de Ginástica, que passam a exigir a ginástica no ensino formal.

Assim, existe a necessidade de sistematizar esse conhecimento, as práticas corporais, as atividades físicas, de acordo com as características peculiares da instituição escolar, uma vez que as propostas até então elaboradas referiam-se a outros âmbitos que não a escola.

Surgem, desse modo, segundo Soares et al. (1992), as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados de métodos ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco Ling, o francês Amoros e o alemão Spiess, com contribuições advindas de fisiologistas, como Demeny e Marey, e também de médicos, como Tissié, e ainda de professores de música, como Dalcroze.

Esses autores citados tiveram o mérito de aliar o desenvolvimento da ginástica ou Educação Física na escola à garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício corporal, que em si gera saúde, estariam mais aptos para

contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da Pátria.

Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional e um dos aspectos que a identificava. Outro aspecto que a caracterizava era o seu caráter científico conferido a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustentava seu conteúdo de ensino, os métodos ginásticos, compostos de séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências.

Esses métodos ginásticos, quando colocados em prática pelo instrutor (professor), tratava a todos os participantes das sessões de forma igual (homogênea), estereotipada, com a mesma intensidade, tendo os alunos que repetir os gestos mecânicos dele, desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um. “O processo de ensino das lições de Educação Física exigia do instrutor exposição oral e demonstração minuciosa e da classe, imitação precisa” (FERREIRA NETO, 1999, p. 63-64). Portanto, não havia espaço-tempo para acolher as diferenças.

Nogueira (1990, p. 170) ressalta que na Europa foi decisiva a influência das instituições militares nas origens escolares da Educação Física, pois nelas os exercícios eram já bastante sistematizados. Assim, “[...] assistiu-se, no século XIX, a uma quase que superposição [...] da ginástica escolar às práticas militares; fenômeno ao qual provavelmente não estiveram indiferentes as preocupações com a instalação de uma ordem escolar [...]”.

Ferreira Neto (1999) também segue nessa direção. Para ele, o Brasil, no período compreendido entre 1850-1930, se esforçava para fazer chegar às camadas mais ampliadas da população as conquistas europeias no campo da economia, da indústria, do saneamento básico, da saúde, da educação, enfim, das liberdades individuais e coletivas. A apropriação dessas conquistas permitiria ao País superar o modelo agroexportador e inserir-se no modelo urbano-industrial, para o qual se exigia um projeto nacional do qual fazia parte a constituição de um “novo homem brasileiro”, no que a Educação Física foi coadjuvante, por meio dos médicos/higienistas e, de modo sistemático, dos militares.

Castellani Filho (1988, p. 38-39) corrobora essa afirmação ao explicitar em seu entendimento, o seguinte:

[...] o que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco, prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira.

Higiene, raça e moral pontuavam as propostas peda-

gógicas e legais que contemplavam a Educação Física escolar em suas primeiras iniciativas.

Em 1882, o Projeto nº 224, “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, recebeu um Parecer de Rui Barbosa, que evidencia o seu caráter obrigatório, recomenda a instituição de uma seção especial de ginástica na escola normal, a extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus — preservando, porém, para a mulher, as “funções” a serem por ela desempenhadas na sociedade, quais sejam, as de “mulher/mãe”, de reprodutora dos filhos da Pátria. A ginástica destinada à mulher deveria, então, acentuar a sua forma feminina e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem — inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica, com os de todas as outras disciplinas (BARBOSA, 1952, apud BETTI, 1991).

Os elementos apontados por Rui Barbosa expressam as preocupações da elite brasileira com a regeneração da raça, com a procriação, com a saúde física de homens e mulheres entendidos como soldados da pátria. A Educação Física, no âmbito dessas preocupações, surge como instrumento ideal para forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar funções específicas na produção.

Discutindo o processo de inclusão/exclusão na educação física

Profundamente moralistas, as idéias sobre os “benefícios” da ginástica são oriundas do pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano. Esse pensamento normativo, disciplinador e moral teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, sobre a “educação física” dos indivíduos. E, também, influenciou de forma decisiva, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) fossem concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade, devendo, nesse meio tempo, receber atendimento em instituições segregadoras, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições educacionais para surdos-mudos e cegos, dentre outras, **caracterizando o modelo médico da deficiência**, que imputa, até hoje, a marca da subnormalidade às pessoas com deficiência.

Conforme Soares (1994), na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e Capital da

República, e às Escolas Militares, portanto, acessível a uns poucos privilegiados.

Essa mesma autora, ao abordar o tema “Educação Física e eugenia: algumas idéias de Fernando de Azevedo”, escreve que “O pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil” (p. 142).

Desse modo, buscando apoio em Kehl, Soares (1994, p. 144-145) revela essa concepção eugênica da época. Para Kehl, a única solução para evitar o aprofundamento do estiolamento e degeneração do povo era a aplicação das leis eugênicas. Afirmava ele ser necessário

[...] restringir a proliferação de infra-homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito [...] [além de] fazer com que as pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas, tenham um maior número de filhos, para que o número médio destas pessoas [...] se eleve progressivamente.

Betti (1991) corrobora essa discussão afirmando que a Escola de Educação Física do Exército foi o principal centro divulgador desta função eugênica da Educação Física, a qual, muitas vezes, se confundia com a função de preparação guerreira e patriótica.

Sendo a Escola de Educação Física do Exército, o principal agente formador de professores de Educação Fí-

sica na época, depreende-se que os professores formados com base nessa concepção colocavam-na em prática, nas aulas de Educação Física realizadas no contexto escolar, não aceitando alunos com NEEs e deixando à margem os alunos menos habilidosos/aptos. Práticas que, por sinal, se arrastam até os dias atuais.

Para Soares (1994), a “busca de status científico” para a Educação Física não pode ser tratada como via de mão única e positiva, em si, porque científica. Se, de um lado, essa busca contribuiu para conferir credibilidade e aceitação para a Educação Física, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele, de um outro lado, lançou as bases para a elaboração de uma concepção de Educação Física biologicista e medicalizada, tendo, portanto, como objeto de trabalho um corpo biológico destituído de historicidade.

Para Fernando de Azevedo (apud SOARES, 1994), as aulas de Educação Física não poderiam acontecer sem a presença do médico. A sua concordância com a necessidade do médico na escola, e em especial como orientador dos trabalhos a serem desenvolvidos pela Educação Física, encontra respaldo nas formulações votadas no Congresso Internacional de Educação Física, em Paris, em 1913, as quais transcrevemos:

1º - antes de serem submetidos à educação física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados;

2º - os meninos normais (ou por outra parte, os regulares físicos) serão confiados ao educador físico sob a vigilância efetiva do médico-inspetor; (grifo da autora)

3º - **entre os retardados**, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico, serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta (p. 155, grifo nosso).

Essas formulações nos confirmam a idéia de que a Educação Física na escola, para Fernando de Azevedo, era uma questão médica e não pedagógica, na medida em que quem definia o conteúdo e “permitia” à criança participar ou não de uma aula era o médico. O professor desempenhava um papel secundário, digamos assim, um papel de auxiliar direto, um papel de executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelo médico.

De acordo com Ferreira Neto (1999, p. 122), “A Educação Física, como componente curricular na obra de Azevedo, pressupõe que: a) todo escolar, antes de se envolver com tal prática, deve ser examinado por um médico; b) **em caso de defeito físico, o escolar deve ser proibido de praticá-la** (grifo nosso)”.

A partir desses fragmentos de informação sobre a inserção de pessoas com NEEs no âmbito escolar da época, é possível deduzir que a prática da Educação Física para essas pessoas, em ambiente escolar regular, de forma sistematizada, não ocorria e ainda hoje, no século XXI, muito precisa ser feito para que venha a ocorrer de forma satisfatória.

Dentro desta concepção biologicista de Educação Física, baseada na abordagem positivista de ciência e no seu método de observação e comparação de resultados, a formação das séries de alunos para as aulas daquela matéria

deveria, também, obedecer a critérios biológicos, ou seja “[...] o critério da equivalência física, resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um” (SOARES, 1994, p. 157).

A escola, e particularmente a escola primária, passou a ser o espaço da homogeneização a partir de resultados obtidos com as fichas médicas, pedagógicas, com os testes psicológicos e de escolaridade. Os resultados desse volumoso número de fichas e testes classificavam as crianças em débeis, inteligentes, retardadas, distribuindo-as em lugares e espaços sociais determinados, na escola e na sociedade.

Por esse modelo médico, orgânico da sociedade, baseado nos ideais de eugeniação da raça e promoção de saúde, as pessoas com NEEs tinham pouco ou nenhum espaço na sociedade. Quando tinham, era em espaços segregados, como as escolas para cegos e surdos criadas no Rio de Janeiro, na época do Brasil Império, no século XIX. Atualmente, no início do século XXI, esse modelo ainda se encontra hegemônico nas práticas sociais relacionadas com essas pessoas, no entanto, em processo de transição para o **modelo social da deficiência**³.

Soares (1994, p. 161), em suas considerações finais, expressa forte crítica à Educação Física desenvolvida no período estudado (1850 a 1930) e questiona “[...] se os apelos da mídia às fórmulas frenéticas de ‘cuidar do corpo’

³ Modelo em que a sociedade é chamada a reconhecer que cria obstáculos à inserção das pessoas com NEEs em seu meio e portanto, precisa se modificar para atender aos interesses e necessidades desses cidadãos e não o contrário.

hoje não seriam a nova roupagem de um higienismo e eugenismo pós-moderno?”.

Essa questão nos remete a pensar que na sociedade atual ainda há uma supervalorização do corpo robusto, perfeito, belo, atlético que, com a influência da mídia, ganha contornos de adoração (corpolaria, culto ao corpo)⁴, em detrimento dos corpos considerados imperfeitos, feios, degenerados, como o corpo deficiente, obeso, sacrificado pelo trabalho árduo, pela miséria ou outra causa orgânica e social.

Retornando a discussão anterior, em 30 de junho de 1931 a Portaria nº 70, do ministro Francisco Campos, recomendava para a Educação Física a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, baseadas no Método Francês e adotada pelas Forças Armadas brasileiras desde 1921. Esse seria o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras, perdurando, de acordo com Betti (1991), até próximo aos anos de 1960. Em cada série, foram estabelecidos objetivos específicos, quase todos de cunho fisiológico.

Em 1940, conforme relatório da Divisão de Educação Física (DEF) citado por Betti (1991, p. 71), a Educação Física no país encontrava-se mais bem estruturada e funcionando somente no ensino secundário. Nos outros níveis de ensino, ocorria de forma precária e era pouco existente.

⁴ CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é o corpo (Latria)?** São Paulo: Brasileira, 1985.

Para Ferreira Neto (1999), o processo de escolarização da Educação Física nas escolas brasileiras se consolidou, no século XX, especialmente, a partir do Estado Novo (1937-1945).

Conforme escreveu Betti (1991, p. 89),

Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sempre tratada em separado nos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.

No período de 1946-1968, conforme Betti (1991), a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional da França, denominado “Educação Física Desportiva Generalizada”. O método foi difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello, ficando conhecido como “Método Desportivo Generalizado”. Resumidamente, procura incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico.

Segundo Listello (1957, apud BETTI, 1991, p. 89), o Método Desportivo Generalizado tem como objetivos: “a) iniciar nos diferentes esportes; b) orientar para as especializações através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos; c) desenvolver o gosto pelo belo, pelo esforço e performance; e d) provocar as necessidades de higiene”.

Mas é no período entre 1969 a 1979 que, segundo Betti (1991), a Educação Física vai receber forte influência do “método” esportivo, com ênfase no esporte de alto rendimento e apresentando objetivos educacionais relacionados à aptidão física.

Soares et al. (1992, p. 54) entendem que essa influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então, “[...] não o esporte da escola mas sim o esporte na escola (grifo nosso)”. Para esses autores, isso indicava

[...] a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, a relação professor-aluno, que passa da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta, e a orientação nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, princípios esses também defendidos pela Pedagogia Tecnicista muito difundida no Brasil na década de 1970.

Além disso, conforme os dados divulgados no “Diagnóstico da Educação Física e Desportos”, divulgados em 1971, a Educação Física pouco existia no ensino primário

e a formação profissional deixava muito a desejar.

Pelo exposto até o momento, é possível perceber os métodos de ensino utilizados na Educação Física, inicialmente os métodos ginásticos e, posteriormente, no final da década de 1960, o “método” esportivo. O primeiro, com uma concepção de homem/corpo orientada para a eugeniização da raça e o segundo, seguindo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, não favoreciam a inclusão daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora e as que apresentavam algum tipo de incapacidade/deficiência.

Educação, educação física adaptada e inclusão

A Educação Física começa a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoas com NEEs apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção, ou seja, eram relacionados com a reabilitação (COSTA; SOUSA, 2004).

Para uma melhor compreensão da história da Educação Física Adaptada, procuramos buscar sua origem conceitual. Podemos dizer que essa expressão, “Educação Física Adaptada”, surgiu na década de 1950 e foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), como

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com [NEEs] que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral (PEDRINELLI, 1994 apud COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Em outras palavras, podemos dizer que um programa de Educação Física geral não conseguiu abranger a especificidade das pessoas com NEEs e, então, a Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna existente, realizando uma ação paralela à Educação Física geral, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com NEEs em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam NEEs.

Até porque, como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se teve a sua história atravessada pela concepção biologicista de eugeniização da raça?

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei n. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentando, como acontecimento mais importante para a área, a definição da obrigatoriedade da Educação Física para os cursos primário e médio, até a idade de dezoito anos. Essa medida consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º grau.

No que concerne aos direitos da pessoa com NEEs no Brasil, segundo Jannuzzi (1989), é nessa lei que consta a primeira referência a esses indivíduos em texto legislativo. A lei descreve, no art. 88, que “[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 248).

Desde então, as conquistas legais das pessoas com NEEs vêm se ampliando, no sentido de lhes serem asseguradas condições de viver em um ambiente o menos restritivo possível e integradas à sociedade.

Na Educação Especial, a década de 1980 é marcada com a promulgação, pelas Nações Unidas, do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1981, que culminou com a criação de setores específicos para cuidar dessa questão nos Ministérios públicos de vários países.

Como resultado desse processo, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, que registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, inclusive os que apresentam NEEs, estes preferencialmente na rede regular de ensino, a questão das políticas públicas a elas destinadas tornou-se mais presente em diferentes espaços da legislação educacional da União, Estados e Municípios. As novas constituições estaduais e as leis orgânicas municipais reproduziram ou ampliaram as referências à Educação Especial.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre as pessoas com NEEs, reafirmou a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; a “[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas [com NEEs] capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”; e definiu como crime o ato de “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado,

por motivos derivados das [necessidades educacionais] que porta”. O decreto que regulamenta a Lei, publicado dez anos depois (Decreto nº 3.298, de 20-12-1999), explicita que os serviços de Educação Especial serão ofertados nas escolas públicas ou privadas “[...] mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando”.

Dessa forma, os alunos com NEEs passaram a ter o direito à matrícula na escola regular em classes regulares, recebendo atendimento educacional de todos os profissionais que atuam com as respectivas turmas. Essa situação nova para os profissionais da educação passou a ser um desafio e um problema ao mesmo tempo. Um desafio, no sentido de buscar os meios para educar a todos, indistintamente, no mesmo espaço-tempo. Um problema, no sentido da desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo profissional, em função de não ter estudado o assunto na graduação e, de repente, se verem às voltas com o ensino de crianças que apresentam características tão peculiares.

A luta para que as pessoas com NEEs contem com as mesmas condições educacionais que o conjunto da população, tem como referência, dentre outras, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “[...] todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração

dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha, referencia “[...] o princípio da [inclusão]” e pauta-se “[...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”.

A homologação da LDB 9.394, de 24 de dezembro de 1996, fortemente influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pelas recomendações da Declaração de Salamanca (1994), desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com NEEs na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais.

Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de

qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei.

Posteriormente, foram lançados outros documentos complementares à LDB 9394/96. Dentre os principais, citamos: o Plano Nacional de Educação — Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; o Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001, documento que fundamenta a Resolução 2/01; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares — estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999); e os PCNs (2002), relacionados com a Educação Física de 5^a a 8^a série.

Mesmo contando com todos esses documentos, conforme Prieto (2003), estamos longe de atingir a quantidade total e a qualidade social no atendimento escolar dispensado aos alunos com NEEs. Citando Odeh (2000), a autora afirma que, “[...] na melhor das hipóteses, o índice de atendimento escolar dessa população não ultrapassa a 10%” (p. 3).

Diante dessa conjuntura, o movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, profissionais demonstrando desespero e ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? São as questões de ordem.

Essa nova tendência inclusivista, no cenário político educacional brasileiro, tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar,

no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida. O ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores (CARMO, 2002).

Essa situação afeta os professores indistintamente. No caso dos professores de Educação Física não é diferente. As pesquisas indicam que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos alunos com NEEs que frequentam as classes regulares.

Com isso, está havendo um forte movimento em prol da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de qualificá-los para atender à diversidade encontrada no interior da escola.

No âmbito escolar, a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, a nosso ver, parece estar relacionada, predominantemente, com aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos.

Nesse sentido, concordando com Landim (2003), consideramos que uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada a todas as crianças da escola maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio socio-cultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos.

Sendo assim, entendemos que incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, os aspectos da formação dos professores de Educação Física em NEEs, conforme Rodrigues (2005), deixam, em Portugal, muito a desejar e podemos afirmar que o mesmo se aplica ao Brasil.

A partir da análise dos programas de seis escolas de formação em Portugal, o autor verificou que a formação inicial que é proporcionada é de caráter geral e raramente relacionada com aspectos concretos da inclusão em Educação Física. Em sua análise, ele observou que

Existem muitos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucio-

nais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de Desporto Adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão (RODRIGUES, 2005, p. 8).

No Brasil, somente a partir do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, a disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, dentre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990. Ela prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas que apresentam NEEs. Em nosso entendimento, essa é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuantes nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão.

Cabe ressaltar, ainda, que, até o final da década de 1980, as pessoas com deficiência, obesas e de baixo desempenho motor eram impedidas de ingressar nos cursos de graduação em Educação Física, por causa do teste de aptidão física que era realizado como parte do processo vestibular. Somente a partir da extinção do teste de aptidão física, no início da década de 1990, essas pessoas passaram a ter a possibilidade de realizar o vestibular para o curso de graduação em Educação Física em condições semelhantes aos demais participantes.

Nessa concepção, os cursos de graduação em Educa-

ção Física estavam abertos, predominantemente, às pessoas que apresentavam corpo atlético, robusto. A ênfase era no “fazer”, isto é, em reproduzir o gesto esportivo em detrimento da formação do pensamento “crítico-reflexivo”, isto é, do saber fazer, para que fazer e porque fazer. O entendimento era o de que somente aquele que soubesse demonstrar a tarefa ao seu aluno podia se tornar professor de Educação Física.

Dessa forma, influenciados pela formação recebida, desenvolveram posturas discriminadoras, uma vez que o trabalho estava voltado aos mais habilitados e talentosos. Os não aptos na obtenção de tal rendimento eram simplesmente deixados de lado, como é possível constatar, em pleno século XXI, com bastante frequência, em muitas práticas escolares no país.

Além disso, concordando com Ribeiro e Araújo (2004, p. 20-21), temos que reconhecer que nem sempre há uma identificação dos futuros profissionais com a área de Educação Física Adaptada, por motivos diversos.

Neste momento, cabe dizer que uma causa provável seja ainda a dificuldade em se trabalhar com as diferenças, com o corpo não-perfeito, ‘incapaz’ de atingir o rendimento que se está acostumado a atingir em situações de ‘normalidade’. Isso constitui, provavelmente, resquício de uma Educação Física tecnicista, ou mesmo o fato de a formação de professor de Educação Física ser realizada em cursos de graduação que, ainda, representam essa característica.

Visando a apontar essa realidade existente nos cursos de graduação, Tani (2000, p. 87) afirma que “[...] os cursos de graduação, salvo raras exceções, oferecem uma formação eminentemente técnica em que o aprender a fazer predomina sobre o conhecer”.

Em seus estudos, Rodrigues (2005) mostra ter encontrado na Educação Física uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão, com as quais concordamos plenamente. Por um lado, a Educação Física desenvolve-se numa escola que tem uma cultura que possibilita a exclusão de todos os que não se enquadram nos padrões esperados, como podemos observar nas taxas de abandono e insucesso escolar. Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da Educação Física, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição.

Costa e Sousa (2004) corroboram essa discussão ao explicitarem que são inegáveis as contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada como área do conhecimento e prática de atividade física e desportiva pelas pessoas com NEEs. Porém, não deixaram de explicitar o caráter segregacionista existente nessas práticas, ficando evidente na medida em que são vivenciadas somente por grupos de pessoas que apresentam NEEs.

Os autores citados verificaram que a integração⁵

⁵ Proposta na qual as pessoas com NEEs **devem ser preparadas** para serem inseridas no contexto social. Essa proposta teve seu desenvolvimento na década de 1970 e 1980, encontrando-se atualmente em processo de transição para a proposta inclusivista.

das pessoas com NEEs pôde tornar-se uma realidade por meio da prática de atividade física e desportiva, participando de eventos nacionais e internacionais, chegando à realização das paraolimpíadas⁶. Porém, não deixaram de enfatizar que essa integração, apesar de concreta, é apenas de uma minoria, considerando que, tanto para os ditos “normais” nas olimpíadas como para as pessoas que apresentam NEEs nas paraolimpíadas, a efetiva participação é de uma minoria.

Também temos que considerar que a Educação Física, na integração, conseguiu enxergar a potencialidade, valorizar a diferença, superar a visão de corpo imperfeito, mutilado, ineficaz, adaptando os esportes e as atividades físicas para que as pessoas com NEEs pudessem praticá-las. Com isso, as que tiveram acesso aos esportes atingiram um razoável estágio em termos de acesso, participação e desenvolvimento físico desportivo. No entanto, concordamos com Carmo (2002) quando afirma que a Educação Física não está preparada para tratar o uno e o diverso simultaneamente, conforme aponta a proposta de inclusão. Seus conteúdos estão parados no tempo, o que a obriga a recorrer às adaptações.

Não negamos a importância histórica da Educação Física e dos esportes adaptados para as pessoas com NEEs, apenas entendemos que a diversidade e a bilateralidade entre as pessoas com NEEs e as pessoas que não apresentam NEEs devem fazer parte do mesmo espaço-tempo de convivência para que alcancemos os princípios da inclusão.

⁶ De acordo com Alencar, citado por Costa e Souza (2004), o Brasil participa dos Jogos Paraolímpicos desde 1972.

Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista de diferentes maneiras. De acordo com Sousa (2002, p. 37), “[...] por um lado, pode lidar com ideologias ‘biologicistas’, que se preocupam com a estética ou o rendimento físico e técnico do indivíduo e, por outro, pode se propor a trabalhar enfatizando os aspectos histórico-sociais do indivíduo”. Dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, apresentem eles NEEs ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão preestabelecido.

Considerações finais

A área da Educação Física e dos esportes dirigidos às pessoas com NEEs mostrou, nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, progressos notáveis. Podemos destacar a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), a criação de um Grupo de Trabalho nos Congressos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a inclusão de disciplinas de Educação Física Adaptada nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física e de várias linhas de pesquisa nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, tanto na Educação quanto em Educação Física e o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro. As grandes conquistas dos atletas nas últimas paraolimpíadas, em Sidney, na Austrália, e em Atenas, na Grécia, exemplificam nossas afirmações.

Mas, apesar dos avanços, não podemos negar que ainda é realidade, em algumas escolas, aulas de Educação Física separadas por turmas, tendo como parâmetro o sexo e o nível de habilidade motora, demonstrando, nitidamente, a bagagem histórica, cultural, social e educativa que nos acompanha.

Muitas vezes, esses princípios vêm contribuir fortemente para o processo de exclusão escolar desses alunos. Assim, ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente.

Alijando-se o aluno com [NEEs] da [inclusão] social, este perde em desenvolvimento, enquanto a sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de aprender com uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos 'diferentes' segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidade de transformação (ARANHA, apud CRUZ, 1996, p.12).

Considerando os novos rumos da Educação Especial para o século XXI, ou seja, a perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em Educação Especial desvinculada da educação geral. E o mesmo ocorrendo com a Educação Física Adaptada que, em nosso entendimento, não pode mais ficar desvinculada da Educação Física Geral.

Rodrigues (2005) aponta algumas sugestões que eventualmente permitirão avanços na proposta de Educação Física inclusiva na escola, a saber:

a) O estudo da cultura corporal de movimento proporcionado por meio da disciplina curricular de Educação Física é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito segundo, o nosso ponto de partida, nenhum aluno pode ser dispensado dele.

b) A formação inicial e contínua tem de seguir mo-

delos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurarem grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?

c) A área de Educação Física pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Nessa direção, entendemos, como Costa e Sousa (2004), que é preciso romper com a atual organicidade escolar e buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a Educação/Educação Física, procurando entender que os homens são diferentes e é na diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades. É preciso redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos, rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda aprender a lidar com o uno e o diverso simultaneamente, que é, em nosso entendimento, o grande desafio para a Educação/Educação Física neste século X

Referências

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 14 set. 2001. (Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Brasília, **SEESP/MEC**, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Estatuto das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BREJON, Moysés (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 20. ed. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 243-251.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <<http://www.pgj.ce.gov.br/centros/caogsdat/lei1098.doc>>. Acesso em: 2 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, **CORDE**, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Vitória: **DIO**, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: **Gabinete do Senador Darcy Ribeiro**, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares — estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — Educação Física. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2002. (5ª a 8ª série).

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Ministério da Educação**, Brasília, 27 dez. 1994.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a

história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo (latria)?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONVENÇÃO Sobre os direitos da Criança. Adotado em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Carta Magna Para as Crianças de Todo o Mundo. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/dir-cr.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada). p. 27-42.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?** 1996. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area3/ant%f4niosilveira.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: CORDE, 1990.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Brasília, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

JANNUZZI, Gilberta. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, p. 17-28, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em**

Marx e Engels. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. GT 15.

RIBEIRO, Sonia Maria; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada). p. 57-69.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva:** reflexões conceituais e metodológicas. Publicado no boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, p. 73-81. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. acesso em: 20 fev. 2005. p. 1-13.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física inclusiva: um grande desafio para o século XXI. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 35-38, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

TANI, Go. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 79-89, set. 2000.

A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva

*Elvio Marcos Boato*¹

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Professor da Universidade Católica de Brasília - UCB
Mestre em Educação Física — UCB

Para iniciar uma reflexão e uma conversa acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física Escolar, é importante tecer alguns comentários a respeito do seu desenvolvimento no meio educacional brasileiro. Sabe-se que a Educação Física sofreu, ao longo dos tempos, várias influências conforme as tendências e perspectivas educacionais adotadas em cada momento histórico que ainda encontram eco em suas aulas nos dias de hoje.

Para Bracht (1989), os conteúdos da Educação Física Escolar foram, e têm sido, determinados por instituições não vinculadas à escola, tais como a instituição médica, a militar e a desportiva. No mesmo caminho, Soares

¹ E-mail: boato@tba.com.br

(1994, p. 85) afirma que “[...] a Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, estas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento.

Soares (1994, p. 122) enfatiza ainda que “[...] a Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era aquela estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas ‘científicas’”. A autora mostra que os médicos higienistas confiavam nos poderes do exercício físico que seria capaz de “[...] curar todos os males da sociedade, quer sejam eles de ordem física, quer sejam de ordem moral” (p. 133).

Com o advento da escola nova, a partir da década de 1920, nasce no Brasil um novo ideário educacional com fortes influências da medicina higienista, que entendia a escola primária como meio eficaz e econômico para a criação de hábitos saudáveis de higiene que propiciariam a saúde individual e coletiva que a criança em formação levaria para a vida toda. Para Soares (1994, p. 131)

A escola, então, é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadicamente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada na escola – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – que vamos encontrar os exercícios físicos.

Contrariando os projetos dos higienistas, em 1929 o Ministério da Guerra, buscando promover o desenvolvimento físico e a saúde do cidadão brasileiro, elabora um anteprojeto de lei, que torna obrigatório em todo o território nacional o Método Francês, com o título de ‘Regulamento Geral da Educação Física’, trazendo para a escola a Educação Física Militarista.

Para Soares (1994, p. 82), o método ginástico con-vinha à burguesia porque trazia, marcadamente, “[...] a possibilidade de enaltecer o indivíduo abstrato, descolado das relações sociais, e serem porta-vozes de uma prática neutra, cultuando ainda o ‘mito do homem natural e biológico”’.

Essa Educação Física Militarista então implanta-da visava à maximização da força e poderio da população, desconsiderando e excluindo os tido como incapacitados. Dessa forma, não é de se estranhar que leis como a Portaria Ministerial no 13, de 01/02/1938, combinada com o Decreto no 21.241/38, Artigo 27, determinasse a “[...] proibição da matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico o impedia, permanentemente, das aulas de Educação Física” (CANTARINO FILHO, 1982, p. 145), que eliminava da escola pessoas que não pudessem praticar esta atividade.

A partir de 1945 surgiu a Educação Física Pedagógica que pregava a “[...] educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 19). Essa concepção procurou preencher as lacunas deixadas pelos outros métodos

quanto ao valor educativo da Educação Física Escolar, mas trazia no seu bojo muitas influências da educação higiênica e, apesar do discurso voltado para os valores pedagógicos dessa atividade, tinha como objetivo a preparação dos jovens para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc., procurando formas para a juventude melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso de horas de lazer.

Contudo, após 1964, surgiu a Educação Física Competitivista, onde toda atividade física foi submetida ao desporto de elite, ficando reduzida à formação do atleta de alto nível. O esporte era massificado e a ideia era que a competitividade brotasse dentro de cada um.

Nesse período, politicamente dominado por governos autoritários, houve a reprodução de atividades físicas formais, que não consideravam as características e necessidades do aluno e do meio ambiente. Os alunos apenas exerciam um papel passivo, cumprindo mecanicamente ordens, sem direito a pensar e agir por si próprios. A Educação Física buscava a reprodução das características do trabalho – seriedade, obrigatoriedade, limitações de tempo e espaço, valorização do resultado. Além disso, apresentava regras predeterminadas e inquestionáveis, dificultando a compreensão de sua função e de seu processo de elaboração.

Segundo Moreira (1993, p. 203), o competitivismo chegou a provocar a “subordinação da Educação Física Escolar ao Esporte”, sendo que isso permanece até hoje, em muitas práticas pedagógicas, arraigado nas aulas de Educação Física nas escolas.

Bracht (1997, p. 22) afirma que, nesse momento,

(...) mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva (...). Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida.

Para o autor, o sucesso esportivo está atrelado à vitória que precisa de racionalização de meios e técnicas para acontecer. Dessa forma, mais uma vez se vê a exclusão daqueles considerados incapacitados nas aulas de Educação Física Escolar.

A partir do início dos anos 1980, os professores de Educação Física, que tinham uma formação militarista e competitivista e que viviam sob a influência da medicina higienista, sem uma capacitação pedagógica para exercer função educativa na Escola, começam a perceber a necessidade da busca de uma identidade própria para a Educação Física Escolar.

Para Moreira (1993, p. 203),

[...] as licenciaturas, única habilitação até a década de 1980, não garantiram a visão do homem que se movimenta intencionalmente em situações de jogo, de esporte, de dança, de ginástica ou de lazer, nem garantiram o status de disciplina acadêmica para a 'atividade' Educação Física.

Nessa época, João Paulo Subirá Medina escreveu o livro: “A Educação Física cuida do Corpo e... ‘mente’”, propondo uma crise para a Educação Física e alertando para o fato de que ela cuidava apenas do corpo e mentia ao dizer que também cuidava da mente (MEDINA, 1986).

O fato é que a Educação Física, até então, buscava caminhos que pudessem ajudar na construção de uma identidade que a tirasse da sombra das correntes que não haviam se mostrado suficientes para construir seu arcabouço teórico e prático, principalmente no que se refere à sua atuação na escola.

A partir de então, vários teóricos propuseram várias discussões sobre a Educação Física Escolar, buscando se opor às vertentes mais tecnicistas, que fugissem das correntes que a conduziram no decorrer de sua história na escola.

Em 1993, Moreira (p. 204) afirmou que

[...] apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física Escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade.

Buscando o desvencilhamento dessa perspectiva, algumas novas concepções surgiram, sendo abordadas por

Darido (2003). A primeira que a autora apresenta é a abordagem da Psicomotricidade que, para ela, “[...] é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 70”. A Psicomotricidade atua em três campos de trabalho: a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a educação psicomotora que é o campo de atuação da Educação Física.

A abordagem desenvolvimentista é apresentada pela autora como aquela que busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física Escolar. Entre seus expoentes, o principal nome dessa abordagem é o professor Go Tani da Universidade de São Paulo.

Outra abordagem significativa é a construtivista-interacionista, apresentada principalmente nos trabalhos de João Batista Freire — seu principal representante —, e que busca uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos da educação formal. Também se opondo às propostas mecanicistas, a abordagem crítico-superadora vem se utilizando do discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido grande influência dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani, sendo seus principais defensores os professores Valter Bracht, Lino Castellani e Celi Taffarel.

Para Darido (2003, p. 08), essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico dos mesmos.

Há também a abordagem sistêmica que vê como função da Educação Física na escola não só o ensino de habilidades motoras, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos, e não o único, a serem perseguidos por ela. Para Mauro Betti — principal nome dessa concepção — (citado por DARIDO, 2003, p. 10), deve existir a preocupação de garantir a especificidade, à medida que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar.

Outra tendência significativa descrita por Darido (2003, p. 14) é a crítico-emancipatória, cujo principal teórico é Elenor Kunz, e que propõe um modelo de superação das contradições e injustiças sociais, enfocando que a “Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais” (p. 15).

Já a abordagem Cultural proposta por Jocimar Daólio (citado por DARIDO, 2003, p. 16), baseia-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica (sem eliminá-la), propondo que se “[...] todos os corpos são iguais por possuírem os mesmos componentes, as aulas de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, em qualquer época e lugar”.

Darido (2003, p. 17) cita ainda a abordagem dos Jogos Cooperativos, proposta no Brasil por Fábio Brotto, que está pautada sobre a valorização da cooperação em detrimento da competição. A autora afirma que, mesmo buscando valores mais humanitários, “[...] a abordagem não parece ter-se aprofundado como deveria nas análises

sociológicas e filosóficas subjacentes à construção de um modelo educacional voltado para a cooperação”.

Há também a abordagem da Saúde Renovada que é assim denominada por Darido (2003, p. 18) porque incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio-cultural. Essa abordagem enfatiza a importância das informações e conceitos relacionados a aptidão física e saúde, contemplando não apenas os aspectos práticos, mas também a abordagem de conceitos e princípios teóricos na prática de Educação Física.

Por fim, Darido (2003, p. 19) apresenta a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é embasada no modelo educacional espanhol, afirmando que, a partir da análise dos objetivos descritos nessa proposta, “[...] fica evidenciada a amplitude de abordagens abarcadas, pois incluem a dimensão da crítica (os padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo em que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde”. Para a autora, “[...] uma leitura mais atenta mostra também uma perspectiva da compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo”.

Porém, mesmo diante dessas novas tendências, a Educação Física Escolar, na sua prática cotidiana, ainda repete os modelos anteriores. Os discursos pedagógicos, mesmo que ricos, ainda não conseguiram se mostrar nas aulas que, em sua grande maioria, se apresentam iguais às aulas de décadas passadas.

Mesmo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), promulgada em 20 de dezem-

bro de 1996, quando ocorre uma mudança na concepção da Educação Física e que determina no Parágrafo 3º do Artigo 26, que a mesma, “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” (BRASIL, 1999, p. 17), a herança do Militarismo, do Higienismo, do Pedagogicismo e do Competitivismo faz com que a Educação Física na escola continue sendo entendida pelo senso comum como uma atividade secundária, sem funções pedagógicas.

Isso se deve, em parte, ao fato de que, mesmo com todas as discussões e propostas recentes, infelizmente as aulas não mudaram, sendo que as considerações de Moreira (p. 203) afirmando que, em 1993, “[...] a formação dos profissionais e a consequente ação dos professores de Educação Física revelam a vertente mecanicista”, até hoje continuam atuais.

Em função disso, assistimos à passagem de muitas modas com poucas mudanças na prática pedagógica. Apesar do reconhecimento dos valores pedagógicos da Educação Física, além de sua importância na conquista de boas condições cardiorrespiratórias e na melhoria da qualidade de vida, vemos que, ainda hoje, há uma falta de clareza quanto aos seus rumos.

Ainda não está bem claro, por exemplo, qual o objeto de estudo da Educação Física: o corpo, o movimento, o corpo em movimento, o homem que se movimenta, o desenvolvimento motor, a aprendizagem motora, o esporte, a cultura corporal, a cultura de movimento, ou tudo isso.

E o que exatamente é proposto pela Educação Física? A educação do movimento, a educação com o movimento, a educação pelo movimento, a simples estereotipação do movimento?

Para Soares, Taffarel e Escobar (1993, p. 217),

[...] confundiu-se, e ainda confunde-se, o conhecimento que deve ser de domínio do professor em termos de desenvolvimento da criança e do adolescente com o conteúdo, ou seja, o conhecimento que um determinado componente curricular deve conter e veicular.

As autoras questionam: “[...] desenvolver flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação etc., isso é conteúdo da Educação Física Escolar? Ou isso é o conhecimento que o professor deve ter para ensinar Educação Física?”

Deve-se, ainda, considerar as palavras de Moreira (1993, p. 203) quando afirmou que “[...] se para as demais disciplinas curriculares o aluno é sinônimo de cabeça pensante, para a Educação Física ele é sinônimo de corpo fatigado”.

Diante de todas essas questões se dá o advento da Educação Inclusiva, que leva para a escola pessoas com necessidades educacionais especiais e que as inclui nas aulas de Educação Física Escolar.

Esse movimento, desencadeado no Brasil a partir da Declaração de Salamanca, documento fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realiza-

da pela UNESCO em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994 (BRASIL, 1994), apesar da mesma, segundo Osório (2005, p 34), ser direcionada para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, movidos por uma educação referenciada pelo modelo espanhol, totalmente diferente das condições impostas aos demais países, ditos em “desenvolvimento”, como é o caso do Brasil, levou nossos legisladores a estabelecerem, na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aponta as diretrizes e bases da educação nacional, nos seus artigos 58, 59 e 60, a oferta de educação escolar para pessoas com deficiência a partir do seu nascimento, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades, preferencialmente em escolas regulares (BRASIL, 1999).

Porém, o processo de inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum ficou mais claro a partir da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, de 11 de fevereiro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Essa Resolução, entre outras considerações, no seu Art. 2o, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Porém, sabe-se que o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular, apesar da legislação brasileira ser avançada e objetiva, na prática não está muito claro e sua evolução ainda é lenta. Muitos o olham com ceticismo, pois ainda veem a Educação e a Educação Física como meio de formar para a produção, e não conseguem entender o porquê de se “misturar”, nesse meio, pessoas “incapazes” e “improdutivas”, ou não tão capazes e produtivas como as demais (BOATO, 2003, p. 20).

Ora, se em função das heranças das concepções citadas neste trabalho e das dúvidas que cercam as novas concepções da Educação Física Escolar, ainda não conseguimos incluir aqueles alunos que não se encaixam nos modelos preestabelecidos como os “gordinhos”, os “baixinhos”, os “magricelos”, os “inábeis”, os “desajeitados”, entre outros, como podemos, agora, incluir pessoas que têm deficiências e que não apresentam as possibilidades e as habilidades exigidas nas aulas tradicionais de Educação Física?

Em resumo, cabe a questão: como incluir, num meio que sempre excluiu, classificou, separou, cobrou performances extraordinárias, deixando de lado os “incapazes”, pessoas que têm deficiência e que, historicamente, sempre foram excluídas da participação social?

Em função disso, a Educação Física Escolar vem, nos últimos anos, à procura de um projeto pedagógico que consiga atender as várias necessidades de seus alunos, buscando o desenvolvimento integral dos mesmos, obser-

vadas suas limitações e potencialidades, e respeitando as diferenças dentro de uma escola inclusiva que recebe as mais diversas pessoas.

Porém, as pessoas com deficiência, que apresentam competências e habilidades para a Educação Física desde que sejam observadas suas necessidades educacionais especiais, em muitos casos, não se encaixam em determinadas propostas pedagógicas apresentadas pelos professores.

Isso acontece porque as propostas de Educação Física Escolar buscam - em muitos casos —, em demasia, o desenvolvimento e treinamento de habilidades esportivas, visando à performance em competições, deixando, muitas vezes, de lado, aspectos referentes à participação, sociabilidade, cooperatividade, ludicidade e criatividade, e aquelas preocupadas com tais aspectos não apresentam ainda projetos concretos para a prática docente do professor de Educação Física.

Para Darido (1999, p. 67), “estes procedimentos não são resultado, exclusivamente, da falta de competência de um ou de mais professores, mas consequência de um contexto histórico-social porque passou a Educação Física no Brasil e no mundo”.

Dessa forma, os alunos com deficiência, incluídos nas turmas comuns, comumente não participam de maneira regular das aulas de suas respectivas turmas, ficando à parte de um processo do qual têm igual necessidade e direito que os outros.

Nesse sentido, torna-se extremamente necessário discutir caminhos para a Educação Física Escolar, diferentes do ensino de movimentos predeterminados, mecânicos e sem função objetiva fora da prática esportiva. Para tanto, é importante procurar novas concepções e paradigmas que consigam atender o universo dos alunos, tentando construir um ensino que possa participar da produção da cultura escolar e incentivar a participação de todos, independente de potencialidades ou deficiências.

Para tanto, segundo Rodrigues (2003) “[...] é importante que sejam criados espaços de diálogo e de apoio, para o professor de Educação Física, que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos”, pois as abordagens propostas se prendem, muitas vezes, a aspectos conceituais, desvinculados da prática cotidiana. A partir daí, deve-se propor o abandono dos caminhos até então trilhados, sem esquecer ou desprezar sua importância e suas contribuições na construção das referências necessárias para a efetivação da Educação Física como componente curricular necessário ao desenvolvimento e autoconstrução dos alunos.

Nessa busca, cabe lembrar as palavras de Soares, Taffarel e Escobar (1993, p. 218), quando buscavam perspectivas para a Educação Física Escolar para o século XXI. Para elas, tal componente curricular não deveria ter como preocupação o aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades em si, mas sim em relação às atividades concretas do universo da cultura corporal.

Essas autoras afirmaram que “[...] a preocupação deverá ser a apreensão crítica da expressão corporal enquanto linguagem através do trato do conhecimento sobre os grandes temas da cultura corporal como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica etc.” (p. 218).

Porém, cabe a pergunta: por onde começar? Primeiramente é preciso cortar as amarras que nos prendem ao passado, desvencilhando a Educação Física Escolar dos ranços impostos pela Eugenia², pelo Militarismo, pelo Competitivismo e pela intensa Esportivização da disciplina.

Isso nos leva à necessidade de uma Educação Física Escolar fundamentada, entre outros, no princípio da totalidade que, segundo Barbieri (2001, p. 42), enfatiza o fortalecimento da unidade do homem, o seu autoconhecimento, a sua autoestima e autosuperação, tendo em vista o contexto, uno e diverso, no qual está inserido.

Sendo assim, é preciso considerar que:

Cada criança deverá ser vista como única, em um universo infinito de possibilidades, sem que se estabeleça qualquer tipo de comparação, considerando-se que as diferenças são características evidentes de um indivíduo para o outro, e o educador tem o ‘mérito’ de abrir e expandir o leque de oportunidades iguais para todas as características individuais, com ou sem deficiência, com objetivo de que cada um construa a sua pessoa e sua concepção do mundo (BRASIL, 2003, p. 30).

² Eugenia é uma ação que visa ao melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos.

Mas, para que isso aconteça, é preciso ainda repensar o papel do professor e sua prática pedagógica. Para Rodrigues (2003),

O processo da inclusão educacional de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos Professores de Educação Física que, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade.

Para tanto, não podemos esquecer que a inserção de alunos com necessidades educacionais nas aulas de Educação Física requer um novo olhar sobre o corpo das crianças, permitindo que as mesmas sejam sujeitos de sua ação, sendo respeitadas nas suas limitações, desejos e potencialidades. Para tanto, não se pode querer “[...] encaixar a criança em modelos preestabelecidos, comparando-a sempre com esses modelos e com outras crianças, numa tentativa constante de torná-las iguais, como se isso fosse possível” (BOATO, 2006, p. 25).

Sendo assim, o respeito às individualidades e o direito à participação tornam-se fundamentais, o que requer a construção de um novo eixo metodológico. Trata-se, como afirma Guijarro (2005, p. 10) “[...] em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um”.

Nessa busca, as contribuições de Picanço et al. (1993,

p. 342), registradas no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal e desprezadas por todos os Governos Distritais até hoje, são fundamentais. O autor propõe um repensar a Educação Física Escolar, “[...] evidenciando princípios binominais norteadores, cuja característica principal é a complementaridade dialética dos elementos dos binômios” que são descritos a seguir:

Ludicidade/aprendizagem – esse primeiro binômio proposto por Picanço et al. (1993, p. 342) aponta para o resgate da ludicidade como fator necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, é preciso envolver os elementos da cultura infantil como os jogos, os movimentos, as fantasias, os brinquedos e as brincadeiras, tornando as situações de ensino interessantes para que aconteça a aprendizagem.

Individualidade/Sociabilidade – para Picanço et al. (1993, p. 342),

Numa mesma turma de alunos, em uma sessão de Educação Física, podem-se encontrar grandes diferenças de maturação motora, capacidade orgânica de rendimento, ritmo cinético e tendências de identificação. Não levar em consideração essas diferenças é negar o indivíduo; negar o indivíduo é tentar a uniformização, a padronização e a unilateralização de comportamentos. É também tentar estratificar e compartimentalizar a natureza dinâmica da sociedade humana num modo contínuo.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que a Educação Física Escolar deve procurar o desenvolvimento

de um ser social, que participa ativamente dos elementos culturais de sua sociedade, ela deve permitir que cada um seja único, pois, como afirma Boato (2006, p. 75):

Se é importante a adaptação do indivíduo a um ritmo comum, não se pode permitir que essa necessidade impeça o mesmo de se expressar espontaneamente, de ter sua própria personalidade, de exprimir seus desejos, suas vontades, e o torne um ser mecânico, submisso, passivo, em função de sua adaptação social.

Competitividade/Cooperatividade – Para Picanço et al. (1993, p. 343), podem-se observar o poder de coesão social e o espírito de cooperação que o esporte pode proporcionar, pelo grande manancial de ludicidade que lhe é inerente. Porém, o esporte proposto na escola, e mesmo as aulas de Educação Física Escolar, quase sempre estão afastados de uma educação integral e integradora, buscando a descoberta e o desenvolvimento de talentos esportivos que possam ser treinados para participar de competições onde, cada vez mais, “[...] o individualismo, a rivalidade, o antagonismo, a tensão, a contração, a clausura, a pressão psicológica dão o tom e a forma do cenário e das relações entre os participantes” (BARBIERI, 1999, p. 25).

Sendo assim, para Picanço et al. (1993, p. 343), é necessário construir um caminho onde a competição siga no sentido de “[...] resolver os prováveis conflitos que surjam no grupo e, mais que isso, ser a competição elemento motivacional da cooperatividade e celebração lúdica entre os membros dos grupos e entre os próprios grupos que competem entre si”.

Progressividade/Continuidade – Para Picanço et al. (1993, p. 343):

É de fundamental importância que o professor, conhecendo o momento histórico do desenvolvimento do aluno de forma geral e, em particular, com relação à motricidade, possa, com segurança, adequar conteúdos e procedimentos didáticos compatíveis com a realidade da criança ou do adolescente, para que não haja quebra da continuidade dos trinômios: desenvolvimento – ensino – aprendizagem e professor – aluno – conteúdo.

Para tanto, é preciso conhecer profundamente o processo de desenvolvimento humano, tanto em condições normais quanto nos casos em que a pessoa apresenta alguma deficiência. Para Elkonin (2006, p. 04), entender tal processo é entender que o estudo desse desenvolvimento “[...] é o estudo da transição da criança de um nível de idade a outro e da mudança da sua personalidade, dentro de cada período de idade, na medida em que essas mudanças ocorrem sob condições sócio-históricas concretas”.

Nesse sentido, Kirk e Gallagher (1987, p. 33) mostram que as crianças se diferem não só de uma para outra (diferenças interindividuais), mas também são diferentes quanto às especificidades e incapacidades em si (diferenças intraindividuais), sendo que o conjunto dessas diferenças varia de criança para criança. Isso leva à necessidade de, ao se propor uma estratégia de intervenção pedagógica visando ao desenvolvimento dos alunos, considerar não apenas a sua idade, mas as suas capacidades e necessida-

des momentâneas em cada aspecto do desenvolvimento, entendendo que tais aspectos dependem do seu desenvolvimento neuronal, intelectual, social e cultural.

Heteronomia/Autonomia – Ao nascer, o ser humano passa por um período de total dependência do outro para sobreviver. Nesse momento, os movimentos são dependentes da bagagem inata (reflexos e automatismos). Posteriormente, ao aprender a andar e manipular, por meio de suas experiências motoras, da observação e da imitação do mundo que a rodeia, descobre suas possibilidades de expressão e comunicação.

Nesse momento, torna-se extremamente necessária a diversidade de possibilidades de movimento e exploração, para que a criança possa se autodescobrir e autoconstruir-se. Para Picanço et al. (1993, p. 343), “Sendo expressão sócio-afetiva, o movimento desencadeia a maturação do sistema nervoso e, ainda, o desenvolvimento mental que se processa numa relação dialética com a ação, numa totalidade psicomotora”.

É pela expressão e movimentação espontânea que a criança integra e transforma o conhecimento de si e do mundo e, progressivamente, sai da dependência do adulto. É óbvio que se deve buscar a cooperação e a sociabilização. Porém, dialeticamente, “[...] a livre expressão não deve ser podada, já que para cooperar e se adaptar a outros, a criança precisa de um controle cada vez maior de sua expressão. Esse controle será maior tanto mais ricas forem suas experiências e suas vivências corporais” (BOATO, 2006, p. 152).

Por fim, é bom lembrar as considerações de Freire

(1998, p. 67-68) quando nos alerta:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Orientação/Criatividade – Apesar da importância da orientação para a proposição da descoberta de novos movimentos e expressões, também é importante permitir que a criança busque sozinha tais descobertas. Isso significa o abandono de práticas que visam à estereotipação e modelação de movimentos, gestos e atitudes e, para tanto, é importante que o professor proponha situações de aprendizagem com equipamentos, espaços e materiais que permitam à criança a busca do conhecimento corporal a partir de movimentos e experiências autoiniciadas.

Totalidade/Sinergia – Para Picanço et al. (1993, p. 344),

A Educação Física não pode se ater simplesmente ao ensino e à aprendizagem de habilidades motoras ou de cultura desportiva, sem considerar a totalidade psicomotora do aluno que se desenvolve, simultaneamente, em múltiplos aspectos sinérgicos.

Nesse sentido, todos os aspectos do desenvolvimento humano devem ser observados e respeitados, considerando-se a cultura, a religião, as condições sociais, ambientais e emocionais e não esquecendo a importância do conheci-

mento e aceitação do corpo pelo indivíduo.

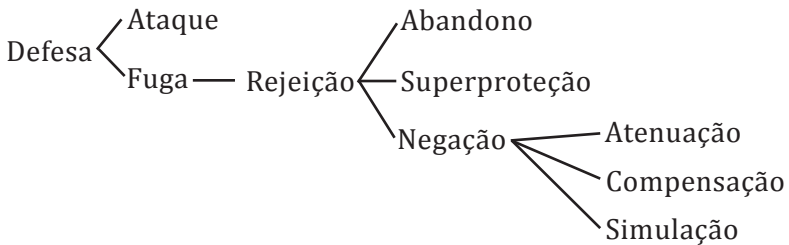
Além desses aspectos levantados, a Educação Física Escolar deve estar sempre atenta à afetividade, ponto fundamental no desenvolvimento da autoestima da criança. Para Martinet (1981, p. 125-126), “[...] na da vida criança (...) a afetividade tem um lugar preponderante e a comunhão de sensibilidade que ela instaura entre os indivíduos não só precede, mas ainda prepara, a diversos títulos, o seu ‘comércio intelectual’”.

Porém, assim como foram criticadas neste trabalho as novas abordagens da Educação Física Escolar, por não apresentarem meios práticos para sua utilização nas aulas, também essas considerações aqui tecidas carecem de tais meios para sua efetivação na escola, precisando de propostas mais viáveis e palpáveis.

Para tanto, em primeiro lugar, é preciso tirar das costas do professor a culpa pela não efetivação do processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e oferecer a ele ferramentas práticas para que tal processo se efetive.

Nesse sentido, dizer que a rejeição inicial ou as dificuldades de atuação frente aos desafios da inclusão não são crimes e nem falta de sensibilidade ou competência do professor. Amaral (1994, p. 30) nos alerta para os perigos apresentados durante o processo de inclusão, em função dos nossos mecanismos inconscientes de defesa diante das diferenças, da deficiência, do aluno deficiente. Esses mecanismos, por serem inconscientes, aparecem sempre, denunciando as dificuldades e os pré-conceitos e, necessa-

riamente, precisam ser vencidos.



Para a autora, várias podem ser as reações diante de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular de acordo com o esquema abaixo:

Amaral (1994) afirma que, ao nos depararmos com a diferença, com o desconhecido, podemos, para nos defender, assumir a postura de atacar o que nos ameaça, eliminando o perigo. Por outro lado, a fuga que se expressa de formas diferenciadas, pode ser a saída. Como forma de fugir do problema, podemos simplesmente abandonar a pessoa com deficiência à sua própria sorte, ou entregá-la para aqueles que se interessam, alegando incapacidade para atendê-la.

Outra forma de rejeição é a superproteção. Para Amaral (1994, p. 32):

A super-proteção é uma formação reativa que transforma o afeto, o sentimento, no seu contrário. Tem como principal característica, ou decorrência, deslocar o centro da relação para o protetor – protagonista da situação – desvitalizando o desprotegido “protegido”, deslocando o eixo vital do outro para si.

Essa atitude é muito comum, pois, a pretexto de proteger o aluno deficiente, muitas vezes o professor o deixa de fora das atividades para que ele não corra riscos, perdendo a oportunidade de vivenciar, experenciar, compartilhar e, conseqüentemente, se desenvolver. Há também a atitude de fazer por ele, admitindo sua incompetência e sua incapacidade.

Como outra forma de rejeição, vemos a negação da deficiência que, para Amaral (1994, p. 33), “[...] se apresenta, pelo menos, de três formas: por atenuação, por compensação e por simulação”.

Para a autora, no caso da atenuação, usam-se frases como: “não é grave”, “poderia ser pior” etc., o que impede uma visão real da deficiência e das necessidades educacionais especiais dela advinda.

Em seguida, a compensação, que tenta mascarar a deficiência buscando os atributos e vantagens da pessoa: “[...] é surda, ‘mas’ é tão inteligente”; “Down”, mas é tão meigo”. Para a autora, essa atitude serve para mascarar a realidade, minimizar o sofrimento real e tem como palavra chave o “mas”. A autora enfatiza a necessidade de trocar o “mas” por um “e”, ou seja, surda e inteligente, ou simplesmente, inteligente; “Down” e meigo, ou simplesmente, meigo.

Por último, como forma de negação, está a simulação que, para a autora, “[...] tem também conseqüências que se pode chamar de funestas”. A simulação pode ser expressa

pela ideia contida no “como se”: “é cego, mas é ‘como se’ não fosse”. Para Amaral (1994, p. 33), a pessoa continua sendo cega, apesar de todo “como se” do mundo.

Por fim, a autora afirma que “[...] em comum, as três formas de negação têm os prejuízos que podem causar ao diferente, ao deficiente, à sua família, aos profissionais que com ele interagem”.

Mas como se livrar desses mecanismos inconscientes de defesa para que a inclusão se efetive? Ora, eles existem diante do desconhecido, do inominável, daquilo que não sabemos dizer o que é. Então, o melhor a fazer é passar a conhecer e, para tanto, é preciso conviver.

Por isso, é importante questionar a capacitação profissional dos professores de Educação Física. Apesar da inserção de disciplina voltada para questões referentes às necessidades educacionais especiais nos programas dos cursos de graduação, seus conteúdos ainda não apresentam a efetividade necessária. Rodrigues (2003) tece considerações importantes a respeito da formação dos professores de Educação Física em Portugal, que se aplicam com perfeição ao modelo brasileiro. Para ele:

Existem (...) muitos itens programáticos relacionados com a caracterização de deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de Desporto Adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão.

Tais considerações nos fazem refletir sobre a necessidade de apresentar propostas claras que possam atender às necessidades do processo de inclusão, pois, para vencermos as dificuldades frente às deficiências, às pessoas com deficiências e às necessidades educacionais especiais, nada melhor que nos aproximar e conhecer. Trazer para perto os alunos deficientes e conversar com eles; estudar suas deficiências e suas necessidades educacionais especiais; verificar as possibilidades e enfrentar o problema. A partir daí, descobrir tudo que cerca seu mundo e compartilhar com eles os prazeres da convivência.

Para apontar rumos, podemos começar pelas considerações da própria Amaral (2001)³, quando sugeriu a ajuda dos alunos na solução dos problemas advindos da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Para ela, é fundamental que o professor, vendo-se diante de uma classe inclusiva, proponha, junto aos alunos, momentos de discussão, nos quais todos tenham vez e voz, inclusive aquele aluno com necessidades educacionais especiais incluído na turma.

É importante que todos ouçam o aluno com deficiência, conheçam suas dificuldades, seus desejos, seus anseios e possam com ele dialogar, colocando também suas dificuldades, desejos e anseios. Além disso, todos os alu-

³ AMARAL, Lígia Assumpção. Notas de aula do curso de Educação Inclusiva ministrado no congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, promovido pela Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA, na cidade de Curitiba-PR, no período de 31 de outubro a 03 de novembro de 2001.

nos podem ajudar nos impasses que venham a aparecer quando da elaboração e realização das aulas. O aluno com deficiência pode contribuir mostrando a melhor forma de ajudá-lo e as formas com que ele pode ajudar.

O professor não pode e não deve tomar para si toda a responsabilidade da elaboração das aulas e da solução dos problemas que porventura aconteçam na mesma. Ao ouvir os alunos, estará compartilhando a criação e aplicação de sua proposta de intervenção pedagógica junto à turma, o que pode contribuir efetivamente com o processo de socialização, de aprendizagem e de construção da autoestima dos alunos, inclusive, e principalmente, do aluno com deficiência.

Também é importante respeitar a forma única e diversa que cada aluno tem para resolver os problemas propostos. A não aceitação e a culpabilização do que para o professor é erro, pode levar ao fracasso do aluno. Não podemos esquecer que a criança, normalmente, investe todos os mecanismos disponíveis para resolver as questões colocadas a ela. Não aceitar suas respostas corporais é negar a ele o direito de aprender e se desenvolver.

Outro caminho interessante a trilhar diz respeito à simulação de deficiências, ou seja, colocar o aluno diante de dificuldades similares às que têm aqueles com deficiência. Podem-se fazer atividades com olhos vendados (simulando a cegueira), com os ouvidos tapados (surdez), em cadeiras de rodas, com as mãos e/ou os pés amarrados, e de várias outras formas pensadas pelo professor e pelos alunos.

Tais simulações levam todos a refletir sobre as dificuldades que têm as pessoas com necessidades educacionais especiais, o que possibilita a conscientização e o respeito com relação a tais dificuldades, além da busca de soluções para essas dificuldades e as possibilidades de participação daquele que as têm. Dessa forma, pode-se obter maior sucesso na sociabilização da turma, além da participação efetiva de todos.

Por fim, sem querer apontar soluções mágicas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física Escolar, o que seria impensável e impossível, gostaria apenas de enfatizar que tal inclusão depende do abandono do histórico tecnicismo que permeia nossas aulas, dos ranços deixados pelas velhas tendências da Educação Física e a assunção do desejo de ver nossos alunos participando ativamente das aulas, com espontaneidade e prazer, em busca de sua auto-construção e participação efetiva, crítica e criativa, no meio em que vivem. Para tanto, “Devemos questionar a nossa postura. Desejamos continuar adestrando corpos e verificar a não realização de nossos alunos ou questionar nossa prática, nossas próprias limitações e começar a abrir espaços dentro de nós e na relação com o outro?” (DUARTE, 1992, p. 90).

Concluindo, eu diria que, frente aos problemas da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física Escolar, não precisamos de professores preparados ou capacitados (fator constantemente reclamado ante ao fracasso da inclusão), mas de

professores disponíveis, que tenham o desejo de se capacitar e se preparar para os desafios que se apresentam frente à nova ordem educacional, respeitando as diferenças e os diferentes e procurando alternativas que efetivem sua inclusão no ensino regular.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BARBIERI, César. **Esporte educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano do homem. Canoas: ULBRA, 2001.

BARBIERI, César. Educação pelo esporte: algumas considerações para a realização dos Jogos do Esporte Educacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano v, n. 11, p. 23-32, 1999.

BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a deficiência múltipla**: uma proposta de intervenção pedagógica. Brasília: Hildebrando Editor e Autores Associados, 2003.

_____. **Introdução à educação psicomotora**: a vez e a voz do corpo na escola. Brasília: Hildebrando Editor e Autores Associados, 2006.

BRACH, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná**, Paraná, ano 1, no 2, p. 12-19, 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações** – Câmara dos Deputados, 1999.

_____. Resolução 2 de 11 de fevereiro de 2001. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Física. Brasília: **MEC/SEESP**, 2003.

CANTARINO FILHO, Mário. **Educação física no Estado Novo**: história e doutrina. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. São Paulo: Topázio, 1999.

_____. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, Rosa Maria P. **Superdotados e psicomotricidade**: um resgate à unidade do ser. Petrópolis: Vozes, 1992.

ELKONIN, D. B. **Sobre os problemas dos estágios no desenvolvimento mental da criança**. Traduzido de *Soviet Psychology*, 1972, Spring, p. 225-250, por Elizabeth Tunes, Instituto de Psicologia da UnB. Publicado originalmente em *Voprosy Psikhogii*, 1971, n. 4, 6-20. Apostila apresentada no curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília: UCB, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1998.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 7-14.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARTINET, M. **Teoria das emoções**: introdução à obra de Henri Wallon. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1986.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 199-210.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento. Inclusão Escolar: Em busca de fundamentos na prática social. In: **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 21-36.

PICANÇO, Armando Wanderley et al. Educação Física: **Curriculo de educação básica das escolas públicas do distrito federal**. Brasília: SEED/GDF, 1993. p. 336-364.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Michelli Ortega. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 211-224.

Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades

Sonia Maria Toyoshima Lima¹
Professora da Universidade Estadual de Maringá
Doutora em Educação Física — UNICAMP

Introdução

O momento histórico educacional converge para a reflexão sobre a política do direito da educação para todos (LEI nº. 9394/96). A importância dessa tendência faz com que a sociedade, principalmente a comunidade acadêmica, reflita sobre as relações entre a inclusão e exclusão social.

O advento desse processo histórico menciona que várias pessoas foram e estão suprimidas de alguma forma

¹ Coordenadora do Programa de Educação Física Adaptada (proEFA). Participante do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade. Delegada do Paraná na Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.
E-mail: toyolima@brturbo.com.br

do meio social pela condição de serem pobres, negros e/ou pardos, idosos, mulheres, homossexuais, obesos, com deficiência, crianças e adolescentes em condição de risco entre outros.

Tal exclusão acontece porque as normas e regras das ações políticas ainda estão fragmentadas, incoerentes e baseadas em princípios tendenciosos e excludentes. Ao se conviver com essas atuações políticas e culturais, identificamos que as mesmas influenciam diretamente no indivíduo que, nesse contexto, é um professor(a) que atua nas escolas.

Mas, mesmo entre os entraves políticos, econômicos, sociais e culturais há entre alguns professores/educadores um entendimento importante que é o de participar desse processo intervindo com ações pedagógicas em prol de uma educação física para todos os alunos da escola.

O encaminhamento dessa inserção na escola não é tarefa fácil, mas é importante para a ressignificação no paradigma das diferenças humanas como valorização. Reconfigurar valores é permitir a desestabilização em nossas próprias relações para com o coletivo (CAPRA, 1995). Isso não significa dizer que o que está legislado por meio de decretos e leis esteja de fato ocorrendo nesse início do século XXI, até porque o entendimento de “pertencer” ao lugar é bem diferente de “ocupar” um lugar.

O fato é que nesse universo, temos múltiplas representações de gênero, etnia, religiosidade; regidas por distintas regras, crenças, valores, certezas; diferenças fi-

losóficas, fisiológicas, psicológicas, morfológicas, sociais, culturais e cenários escolares regidos por diferentes paradigmas que possuem raízes na própria dinâmica da vida nos bairros, nas metrópoles e nos espaços rurais.

Após essas contextualizações, objetivamos apresentar algumas práticas pedagógicas para alicerçar diferentes educadores e educadoras sobre o advento desse novo paradigma.

Alternativas e implicações de uma educação que é especial

O paradigma em questão nos faz refletir que a terminologia “escola inclusiva” vai além da compreensão linguística desse sintagma. O mesmo propicia repensar valores, conceitos, na ordem e desordem social, no certo e errado educacional, na organização e reorganização política dos direitos humanos.

Como educadores, apropriarmo-nos dos fatos que se evidenciam possibilita refletir, agir e modificar nossas ações educativas para a educação que queremos. O que não podemos, enquanto professores, é ficar na “[...] pura espera... sem começar o embate, [...] na espera vã [...] que se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 2002, p.11).

Para tanto, um dos encaminhamentos enquanto educador ou educadora é desvelar possibilidades, não importando os obstáculos. É intermediar o processo pedagógico de modo que o educando possa conhecer e compreender o mundo em que vive e assim intervir no processo.

Mas a questão é: como desenvolver um projeto transformador e democrático no interior de um movimento estatal, cuja lógica vai na contramão da democracia e

da mudança? Relata Azevedo (1998) que as ações autoritárias e privativas existentes até então asseguraram um sistema de privilégios e de exclusão, gerando uma cultura autoritária que impregnou as instituições e o conjunto das relações em nossa sociedade. Desta forma, tornou-se absolutamente incompatível com o exercício da democracia e da cidadania.

Para efetivar, inter-relacionar e sustentar o exercício democrático é preciso imergir em uma prática de ensino que possa mobilizar o sujeito a pensar, a descobrir e a criar. E, se a escola é um espaço de democratização para formar sujeitos na dimensão de romper com os muros que o isolam da comunidade, faz-se necessário aprimorar as reflexões pedagógicas e sociais no sentido de possibilitar a autonomia escolar que atualmente não ocorre.

Entre as alternativas para se alcançar tal objetivo encontramos na mobilização **para** e **na** escola, que para Mantoan (1997, 1999) é rever os papéis e a função do diretor, professor, supervisor, coordenador, entre outros; é elaborar um projeto político pedagógico participativo, em que o currículo possa refletir a cultura do meio social do bairro em que a escola está inserida; é objetivar uma aprendizagem em função da diversidade e do processo na construção do saber, tendo como consequência o sucesso **na** escola e **fora** dela. É criar uma ação educativa que abra espaço dando solidez à participação em suas dimensões políticas e pedagógicas escolar.

Outra alternativa se encontra na ação docente que deve respeitar o tempo de execução de uma tarefa, pois o

tempo não é igual para todos; é aceitar e valorizar o potencial de cada aluno, tendo como indicativo a alteridade; é abandonar rótulos, classificações, conceitos e pré-conceitos, reconhecendo que todos somos diferentes, mas temos direitos iguais (DUARTE; LIMA, 2003).

Alteridade, segundo Jodelet (1998, p.48), é produto de duplo processo de construção e de exclusão social que indissolúvelmente ligados como dois lados duma mesma folha, mantêm sua unidade por meio dum sistema de representações. Ao designar o caráter do que é outro, a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: “não eu” de um “eu”, “outro” de um “mesmo”. E, conforme Jovchelovitch (1998), envolve construção e cooperação, ao mesmo tempo que pressupõe como condição de sua própria existência.

Esses aspectos são desafiadores para os educadores do meio escolar, mas é importante refletir sobre conceitos de unidade e diferenças, reconfigurando valores para a busca de uma mobilização política e cultural (McLAREN, 1998).

A abordagem sobre os fundamentos da diferença de uma escola que se torna especial proporciona uma mudança no processo de produção para a práxis de um fortalecimento social que sai do individual para o coletivo, entendendo a busca da autonomia e dos direitos de qualquer pessoa.

Para ressignificar a escola, precisamos rever nossas posturas e atitudes, direcionando nosso olhar à vida do educando. Mas tudo isso somente será possível se tiver-

mos uma articulação entre nossa atividade pessoal, interpessoal, intrapessoal, política, religiosa, a leitura e estudos (como processo contínuo), incorporando-os no nosso relacionamento com responsabilidade e prazer em nossas ações.

A convivência com a diversidade nos remete aos valores do compartilhar experiências, embora sabendo que os mecanismos que estruturam as relações no espaço escolar são construções historicamente edificadas em construtos que acabam por destruir muitas possibilidades cooperativas (LIMA; DUARTE, 2006). No entanto, o espaço escolar deve ser organizado de modo a garantir e permitir que as interações se constituam na cooperação de uns com os outros, para que as manifestações da aprendizagem possam ser compartilhadas **pela e para** a diversidade humana, mesmo identificando que nossas relações estão contaminadas pelo alicerce cultural da exclusão.

Nesse contexto, a atividade pedagógica não mais se voltará para atender aos excluídos, mas a todos educandos em suas diferenças, propondo situações nas quais emergem as potencialidades de cada um, delineando-se uma nova base de relações.

A intervenção gerida pelas múltiplas possibilidades de compartilhamento é desafiadora, mas deve ser considerada como premissa para o fortalecimento das descobertas nas interações humanas, porque dimensionam as situações vividas na tentativa de superação. Além disso, estamos defronte ao multiculturalismo, às desigualdades sociais, às diferenças pessoais, enfim, à diversidade, descrevendo um novo paradigma de pensamento e ação.

Para operacionalizar a Educação Física com as possibilidades de ação pedagógica para todos os alunos da turma é necessário identificar:

1. As diferenças individuais entre seus alunos.

Coger e Higard (1996 apud SASSAKI, 1998) informam que a obtenção dos conhecimentos individuais leva os alunos à percepção do sentimento de segurança tanto nas atitudes direcionadas à aprendizagem quanto nos encaminhamentos dessas para sua vida social.

2. Partir da premissa de que cada aluno pertence à turma. O sentimento de pertença indica para o significado de que fazemos parte e o fazer parte direciona a uma imersão de mundo no qual se está interagindo.

3. Promover o aprendizado que oportunize apoio e ajuda para com o outro. As experiências nesse inter-relacionamento entre ensinar e aprender e aprender a ensinar passa a ser percebido e conhecido num processo de ação com alteridade, colocando-nos no lugar do outro com a oportunidade de modificar o nosso modo de ação. O apoio é mais que um fazer; é perceber que cada um tem sua habilidade, talento, aptidão e dificuldade.

4. Promover atividades com jogos cooperativos. Na contramão da cobrança, estimulamos os alunos da escola a atuar, oferecendo oportunidades para que os mesmos se apoiem mutuamente para aprender e, assim, exercitar naturalmente a cooperação. E, quando essa atuação é baseada no interesse cooperativo, as possibilidades de cada

aluno se ampliam. Omote (2003) relata que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e que o fato propicia interações que encorajam todos a praticarem ações conjuntas e cooperativas.

5. Estimular atividades que experienciem movimentos corporais de forma livre, com materiais e com o outro. Organizar a interação das estruturas e conhecimentos corporais com seus significados e conceitos é importante para a aquisição de descobertas da organização corporal em busca de soluções. A importância dessa formação de conceito, segundo Vygotsky (1993), permite que os saberes se organizem, facilitando a interação e a reorganização das idéias nas resoluções significativas de problemas. Esse tipo de aprendizagem, segundo Murcia, Taborda e Ángel (1998 apud SASSAKI, 1998), amplia o desenvolvimento motor e desenvolve as estruturas cognitivas para a aprendizagem.

6. Desenvolver atividades que fomentem o respeito entre a equipe escolar, os pais, os alunos e a comunidade. A educação que assume a importância do reconhecimento do outro é a forma de compreender nosso papel no universo. Cortina (1991 apud SASSAKI, 1998) e Larrosa (1998) consideram que a constituição dessa alteridade é a base que orienta as atuações e decisões dos sujeitos. Afirma, ainda, que essa ética tem o valor da responsabilidade para com a diversidade humana, até porque as potencialidades de cada pessoa serão importantes a cada momento do processo.

7. Aplicar metodologias instrucionais diversificadas. Como as turmas são marcadas pela diversidade humana, a diversificação metodológica para o aprendizado é significativo, pois quanto maiores forem as variações, melhores serão os encaminhamentos de uma educação física para todos os alunos. Destacamos as atividades de cooperação, do sistema ecológico, entre outras. Quanto maior forem as variações nas estratégias metodológicas, melhores serão os encaminhamentos do professor para proporcionar uma prática de Educação Física para todos os alunos.

A operacionalização dessas ações está comprometida com uma educação que:

- defende o princípio de que todas as pessoas devem estar em escolas comuns da comunidade;
- conhece o histórico social, cultural e fisiológico de cada aluno de sua turma;
- respeita o potencial e acredita na capacidade de aprender de cada aluno;
- adota uma abordagem educacional que propicia ajuda nas soluções de problemas;
- estimula e direciona o aprendizado do aluno para o conhecimento de si e do outro para participação social;
- estimula outras pessoas (pais e comunidade externa à escola) a se envolverem com o processo educativo dos alunos;
- utiliza as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador da aprendizagem;

- solicita e reivindica suportes (acessibilidade arquitetônica, atendentes pessoais, profissionais de ajuda, horários flexíveis, entre outros) para o acesso de todos na escola.

A tendência dessa concretização é longa e árdua, mas é com pequenos passos que se conseguirá realizar grandes caminhadas.

Considerações finais

A reflexão apresentada baseia-se na ressignificação de valores sociais, pois enquanto sujeitos de um processo participativo, devemos gerar novos fluxos de reflexão sobre o ser humano em suas diferentes interfaces organizacionais. Assim a configuração do saber deve extrapolar os muros escolares, expandindo-se para o sistema social no qual estamos inseridos.

O ato de ensinar deve erigir-se sobre significados de um saber baseados na tese do direito e do respeito mútuo entre educando e educador. Buscar compreender a trama social e histórica, cultural e política, com a premissa de uma prática educativa pela e para a diversidade implica uma formação para a compreensão dos diferentes caminhos que os procedimentos humanos nos apresentam.

A busca de ações educacionais na perspectiva de uma Educação Física da qual todas as crianças possam participar envolve paradigmas atitudinais e ideais. Para tanto, é indispensável ressignificar nossos paradigmas para que a educação possa se concretizar sem preconceitos, não somente relacionados às pessoas com deficiência, mas para todos.

Consideramos que, nesse processo não se pode “olhar” para o processo de inclusão escolar e deixar os encaminhamentos acontecerem sem que se possa intervir. Enquanto professores, é importante ser sujeitos nesse reconstruir educacional. Com certeza, teremos conflitos, mas também satisfação e o reconhecimento de que estamos formulando estratégias que ultrapassam a área restrita e isolada da disciplina em busca dos direitos de igualdade e de emancipação dos escolares.

O importante a destacar é que as ações permanecerão ao longo de todo o processo de vida de cada aluno e que, com a obtenção da alteridade, eles poderão ser capazes de refletir sobre diversas situações e necessidades políticas.

As propostas educacionais de uma concepção inclusiva de ensino reflete a oportunidade da elaboração de outros paradigmas. Embora difíceis de serem concretizadas, elas não são utópicas, mas demandam de inúmeras ações, desde o papel da escola ao planejamento curricular, e à formação continuada dos professores.

O processo já se iniciou, e, com a abertura das escolas, começa a revolução nos processos de ensino/aprendizagem. O importante é o desencadeamento de princípios que valorizem as diferenças.

Referências:

AZEVEDO, J. C. de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 307- 451.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Legislação Brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

CAPRA, F. **Sabedoria incomun**: conversas com pessoas notáveis. São Paulo: Cultrix, 1995.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.

JOVCHELOVITCH, S. Re(descobrir) o outro. In: ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. de (Org.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 67-86.

LIMA, Sonia M. T.; DUARTE, Edison. A extensão universitária em Educação Física Adaptada como elemento estimulador do processo de inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 93-102.

MANTOAN, Maria T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria T. E. **Educação escolar de deficientes mentais:** problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de pessoas deficientes – LEPED/UNICAMP, 1999. Mimeo.

McLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 90-97.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

SASSAKI Romeu K. Lista e checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br.htm>>. Acesso em: 19 out. 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A educação física na escola e a inclusão: o que dizem os professores?

Atos Prinz Falkenbach¹

Professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES. Doutor em Ciências do Movimento Humano — UFRGS

Verônica Werle

Bolsista de iniciação científica

Greice Drexler

Bolsista de iniciação científica

O ponto de partida para as reflexões da presente pesquisa que investigou a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação física das escolas públicas da região do Vale do Taquari requisita descrever uma justificativa que envolve aspectos de uma cultura educacional e social, bem como os aspectos da problemática da inclusão na educação física escolar.

Em relação à cultura educacional, Góes (2005) apresenta estudos que descrevem a pequena inserção de crianças com necessidades especiais na classe regular. A pergunta que pode ser realizada na sequência é: se na classe regular há pouca inclusão, como está a realidade quando

¹ E-mail: atos@univates.br

se trata da educação física na escola? Outro destaque inicial se volta para a escassez e a carência de estudos da área da Educação Física e inclusão escolar², bem como a necessidade atual de estudos nessa área ao considerar os aspectos legais e educacionais³.

Tal realidade não é um processo simples. Vygotsky (1997) apresenta a problemática da prática da escola de educação especial que isola cada vez mais a criança das experiências coletivas e das relações diferentes. Tais escolas construíram um mundo à parte para os deficientes, mas que servem apenas para confirmar a idéia de que não se deve conviver em conjunto com pessoas com necessidades especiais.

A histórica segregação exercida na prática da Educação Física no Brasil esclarece o papel da Educação Física na história, bem como o comportamento atual da sua prática pedagógica (SANTIN, 2001). Analisar a história da Educação Física permite destacar a seguinte reflexão: que escolas e que projetos pedagógicos assumem a realidade da inclusão de crianças com necessidades especiais na prática educativa da comunidade escolar e da Educação Física e, como se organizam para essa finalidade?

O objetivo geral do estudo foi identificar as práticas educativas em que há inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e na Educação Física regular, bem como compreender a organização desta prática.

² Consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES. Acesso em 25/04/2005

³ BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996. Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1994.

Para identificar estas práticas educativas tomamos como referência Prieto (2006), que estuda sobre a perspectiva da integração e da inclusão. Segundo a autora, na perspectiva da integração, o ensino especial substitui o ensino comum; trata-se da inserção de alunos com necessidades especiais no recinto escolar, mas em sala específica, a classe especial. Por inclusão entende-se a matrícula da criança com necessidade especial na classe regular juntamente com os demais alunos. A partir destas perspectivas que diferenciamos, as escolas com práticas de integração ou inclusão, apesar da proposta de inclusão ir além da simples matrícula, e procurar construir alternativas que garantam as condições necessárias para todos os alunos.

Vygotsky (1997) compreende a escola com seu modo de vida escolar próprio, com professores especializados e conscientes de um processo diferenciado, que nem por isso limita as crianças em suas próprias dificuldades.

A relação social da criança com necessidade especial é sempre tida como especial. As insuficiências corporais modificam as relações do ser humano com o mundo e se manifestam no desenvolvimento do comportamento diferenciado nas relações com as pessoas. Desde o meio familiar a criança é tratada de uma maneira que se diferencia pela atenção e cuidados do habitual com as crianças “normais”.

No âmbito educacional a problemática continua sendo social. A prática ainda segrega crianças com necessidades especiais da escola regular (KASSAR, 2005). A deficiência foi cultuada pela modernidade como uma causa

biológica irreversível, ou seja, a pessoa nasce com a falta de algum sentido, habilidade ou órgão, o que a impedirá de se desenvolver e aprender conforme uma perspectiva determinista do desenvolvimento humano (KASSAR, 1999). Os alunos com necessidades especiais são insistentemente compreendidos como incapazes de aprender como os alunos “normais”.

Padilha (2001) explica que tal conhecimento acaba por entrar o processo de inclusão escolar, cujas repercussões vão desde o ingresso da criança na escola até os conceitos antigos acerca da avaliação e da aprendizagem que seguem perspectivas do diagnóstico biomédico. A autora avalia que é um processo lento e que requisita a qualificação e reestruturação do pensamento dos atores sociais.

No terreno da educação, as pessoas com deficiência requisitam um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de aprendizado, respeitando as características especiais.

Tal necessidade apóia-se em uma legislação atual que prediz que as crianças com necessidades especiais devem estar preferencialmente incluídas na escola regular (Brasil, 1996). Também a declaração de Salamanca, na Espanha em 1994 que se apóia na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948, explicita a compreensão de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de qualquer condição.

O problema da inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Física é severo e se configura

desde sua origem, quando esteve ligado às questões políticas vigentes em cada período da história. Bracht e Cols. (2003) explicam que a Educação Física no Brasil esteve voltada para formar indivíduos “fortes” e “saudáveis”, fatores indispensáveis no processo de desenvolvimento do país no final do século XIX e início do século XX. Sendo assim, a Educação Física deixou de lado os corpos “doentes”. Os estudos de Castellani Filho (1994) permitem interpretar uma preocupação histórica da Educação Física com a eugeniação da raça. A Eugenia seria uma ciência que se preocupava em manter as características biológicas hereditárias de gerações saudáveis. A preocupação estava em combater as patologias, restringindo a procriação entre “reprodutores” doentes. Para Kassar (1999), a degenerescência era entendida como a hereditariedade da doença, ou seja, se o “reprodutor” era doente, conseqüentemente sua prole também seria, o que de certa forma acarretaria em um povo frágil, podendo vir a causar a “extinção” da espécie.

A Educação Física esteve subordinada à consolidação dos ideais vigentes, bem como da ordem social. Soares (2001) explica que o papel da Educação Física na escola estava relacionado com o exercício físico de homens sadios e de mulheres aptas à maternidade. A Educação Física se distanciou de uma disciplina preocupada em formar cidadãos críticos e se transformou em um serviço de preparação física. Os conteúdos desenvolvidos eram os esportes e a ginástica, fato que ainda podemos perceber nas aulas de Educação Física que aplica maior ênfase nos esportes.

Vygotsky (1997) considera que todas as deficiên-

cias não somente são de ordem física, mas principalmente sociais. O aspecto interessante desta observação é o marco social sobre o fenômeno dos comportamentos, visto que as necessidades congênitas não impõem falta alguma das supostas condições que deveriam possuir. Essa falta é impressa desde cedo pelas relações sociais que caracterizam um comportamento relacional diferenciado para tal. A necessidade é uma construção social imposta de forma ansiosa e urgente desde o nascimento da criança.

O senso comum já reconhece que a criança normal pode conviver em sociedade, sendo que para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os comportamentos anormais (GOFFMAN, 2001).

Vygotsky (1997) considera a coletividade como motor do desenvolvimento da criança com necessidades especiais com as premissas de que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta; as funções superiores são mais educáveis que as elementares; as funções superiores da atividade intelectual nascem da conduta coletiva e da sua experiência social; a dialética do desenvolvimento e da educação se dá por via indireta, o que requisita da coletividade uma atenuação e ajustamento em relação às deficiências.

A partir dessas reflexões acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com necessidades especiais na perspectiva de inclusão, o estudo atual apresenta o modo como será desenvolvido.

Metodologia

O estudo investigou as adaptações e compreensões das escolas sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e na Educação Física no ensino regular. Pela sua natureza hermenêutica, esteve ajustado às características do modelo qualitativo de investigação, tratando-se de um estudo de caso.

As protagonistas do estudo foram as diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais e estaduais de três municípios localizados na região do Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul. Os endereços e contatos para agendamento das entrevistas foram obtidos com o auxílio das Secretarias e Coordenadorias de Educação. O contexto da investigação foram as próprias instituições de ensino.

O processo de coleta de informações utilizou entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Foram visitadas vinte e três escolas, quatorze da rede municipal e nove da rede estadual. No município “A” foram investigadas seis escolas municipais e três estaduais, no município “B” foram quatro municipais e cinco estaduais e no município “C” foram quatro municipais e uma estadual. A

eleição dessas escolas, tomando como base os estudos de Gómez, Flores e Jiménez (1996), se deu em razão de suas proximidades e também por permitirem uma significativa representatividade da educação regional.

As entrevistas semiestruturadas constituíram-se em uma possibilidade próxima de recolher informações da percepção dos participantes acerca da temática. A análise documental oportunizou o estudo dos documentos da escola, projetos pedagógicos, planos de ensino entre outros.

O processo de coleta de informações foi analisado a partir do procedimento de triangulação das informações entre as entrevistas das escolas que, de acordo com Triviños (1995), permite maior fidedignidade na análise e interpretação dos resultados.

Apesar das escolas apresentarem diferentes práticas para as crianças com necessidades especiais, o processo de coleta de informação permitiu organizar quatro categorias de análise: a) integração e inclusão na prática das escolas; b) a compreensão das escolas sobre inclusão, c) adaptações pedagógicas e estruturais e d) educação física e prática inclusiva.

a) Integração e inclusão na prática das escolas

A primeira categoria de análise consistiu na identificação das escolas com práticas inclusivas, de integração e das escolas com ambas modalidades, que foram organizadas da seguinte forma: a) escolas com prática inclusiva: Escolas Municipais do município A, Escolas Municipais do

município B (exceto uma), Escolas Municipais do município C. b) escolas com prática de integração: Escolas Estaduais do município A e Escola Municipal do município B (apenas uma). c) escolas com prática de integração e inclusão: Escolas Estaduais do município B.

Ao iniciarmos as entrevistas com a direção das escolas, a primeira percepção foi de que a maioria das escolas se esforça em demonstrar que está predisposta a receber os alunos com necessidades especiais. Assim, percebemos movimentos diferentes em direção à inclusão. O primeiro, trata da presença de crianças com necessidades especiais na classe regular, caracterizando a inclusão, representada pelo grupo “a”. O segundo é a permanência das classes especiais, sem perspectiva de mudanças, o que observamos mais intensamente no grupo “b” e “c” em escolas estaduais. O terceiro movimento, também percebido mais ao nível das escolas estaduais, é a transição das classes especiais para a classe regular com auxílio da sala de recursos como no grupo “c”.

Apesar de apresentarem a modalidade de integração de forma marcante na prática educativa, algumas escolas consideram que há inclusão quando os alunos estão no espaço da escola, mesmo que não estejam na sala regular.

“A nossa escola nunca fez diferenciação, aqui todo mundo é igual, ninguém dos outros alunos sabe quem é da classe especial e quem não é. Funciona tudo igual para eles” (Ent. n.º 13, em 19/04/06 Escola “C” Estadual).

“Os deficientes auditivos freqüentam a aula de

educação física com a classe regular e os demais eventos da escola, na hora cívica e em outras programações... eles nunca ficam fora da programação” (Ent. nº 17 em 17/05/06 Escola “G” Estadual).

As citações demonstram que a participação dos alunos com necessidades especiais em eventos ou em outros momentos da rotina escolar são suficientes para que sejam considerados incluídos. Pilar (2005) ensina que há também outras diferenças entre integrar e incluir, além do espaço ocupado pela criança na escola. Para a autora, integrar se foca na necessidade da pessoa, é uma forma de segregar, pois se é necessário integrar significa que não há participação ativa no processo, que não há inclusão. Incluir, se centra nos interesses de todos os alunos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico e tem como objetivo básico não deixar ninguém de fora.

É importante voltar a salientar que a pesquisa não estudou a prática das aulas nas escolas. A identificação das escolas tem como base os relatos das diretoras em entrevistas, portanto, escolas identificadas como conclusivas representam aquelas com alunos com necessidades especiais matriculados na classe regular. Apesar da realidade de matrículas de alunos com necessidades especiais na classe regular, torna-se importante investigar a compreensão de inclusão que os diretores possuem. Isso pode significar distorções no conceito e na prática da inclusão, pois como descrevemos a seguir, em algumas escolas a inclusão é uma imposição e não uma proposta da escola.

b) A compreensão das escolas sobre inclusão

A segunda categoria envolve a compreensão da escola sobre a temática. Percebemos que a escola vem atribuindo significativa importância e considera a inclusão uma novidade, destaca-se também a visão dos entrevistados sobre o caráter de obrigatoriedade acerca da maneira como a inclusão vem sendo recebida.

O que pode ser constatado a partir das entrevistas é que, na maioria das escolas, há uma sensibilização quanto à questão da temática da inclusão, no entanto, é considerada como uma “novidade”, conforme as próprias palavras das professoras. Há também a compreensão de que se trata de um modismo educacional e que está ao gosto das secretarias e coordenadorias.

Outra característica de inclusão observada é a obrigação legal com que é percebida pelas professoras, ao contrário de uma necessidade pedagógica, e que, mesmo assim, “dependendo do caso” para a criança ser incluída.

“A professora não tem opção se aceita uma coisa ou não. Não podemos recusar a matrícula e estes são os professores que a secretaria disponibiliza” (Ent. n° 7 em 28/03/06 Escola “G” Municipal).

“Aqui é deficiência mais leve, se percebemos que é mais grave, encaminhamos para a APAE. Para passar da classe para a sala regular, ele tem que ter o básico que é saber as letras, pelo menos para ficar igual, concorrer junto com os outros que já estão mais avançados” (Ent. n° 18 em 24/05/06 Escola “H” Estadual).

A Declaração de Salamanca em 1994 e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 trouxeram contribuições para o avanço nas políticas de educação inclusiva mas, apesar de já terem se passado 10 anos destes acontecimentos, a discussão parece estar chegando agora ao recinto escolar, tanto na ação pedagógica como na compreensão dos professores sobre a questão. É perceptível a permanência de critérios conteudistas para definir e avaliar o aluno com necessidades especiais.

Conforme Vygotsky (1997), a convivência das pessoas com necessidades especiais com as normais é o que promove a aprendizagem. Estas interações são necessárias para uma aprendizagem que vai além dos conteúdos escolares, constituem-se em conteúdos humanísticos e renovadores. Kassar (2004) explica que é desafio da escola “[...] propiciar acesso a apropriação da cultura produzida pela humanidade para toda a população de crianças” (p.63).

As evidências apresentadas permitem entender que a compreensão de inclusão presente nas escolas investigadas está passando por um processo de conformidade, obrigação e perpetuação dos fundamentos de critérios conteudistas para à aceitação e progressão dos alunos com necessidades especiais.

c) Adaptações pedagógicas e estruturais

As adaptações pedagógicas e estruturais da escola e a qualificação docente para a finalidade da inclusão também foram estudadas. As adaptações estruturais são

visíveis em escolas onde estudam ou já estudaram alunos com deficiências físicas. As demais escolas demonstram uma predisposição em realizar reformas caso a escola venha a ter um aluno que necessite destas condições, no entanto, acreditam que estas ações aconteceriam antes com verba própria do que com verba pública, o que demonstra não haver uma postura preventiva para a situação.

Quando fazemos referências às adaptações pedagógicas, destaca-se a centralização deste aspecto no professor cuja classe inclui algum aluno com necessidades especiais, apesar da direção escolar enfatizar a sua disposição em ajudar e orientar:

“Estamos ajudando a professora entregando aqueles livros didáticos que vieram do governo e ela está trabalhando com eles” (Ent. n° 12 em 19/04/06 Escola “B” Estadual).

“A educação inclusiva depende do trabalho do professor, entendemos que pode ser positiva e também tem um lado que não é” (Ent. n° 17 em 17/05/06 Escola “G” Estadual).

O professor que recebe o aluno com necessidades especiais parece estar sozinho na tarefa que lhe foi dedicada, busca individualmente alternativas metodológicas em referências bibliográficas e com outros professores. Os relatos ilustram a necessidade de um compromisso mais coletivo da comunidade escolar, de forma que o professor sinta-se também amparado pela direção. Esta dificuldade inicia-se pela falta de referência da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico, fato que consideramos importante já que poderia ser o primeiro passo para uma ação conjunta e concreta

da política escolar de inclusão. Góes (2005) destaca o risco que a escola corre ao tomar os alunos como acessórios, sem haver mudanças no projeto da escola.

A qualificação dos professores também foi pauta durante as entrevistas. Percebemos um sentimento de insegurança pela falta de qualificação apesar de serem relatadas situações pontuais de qualificação oferecidas pelo poder público ou organizadas pela própria escola.

“Vejo que muitos professores têm insegurança, mas não tiro a razão deles de forma nenhuma sobre a inclusão, porque realmente é um trabalho difícil e a gente não está qualificada para fazê-lo” (Ent. n° 2 em 14/03/06 Escola “B” Municipal).

“No ano passado tivemos um seminário de 40hs sobre a inclusão, que foi oferecido pela prefeitura, e nós recebemos materiais de leitura. Nós temos reuniões pedagógicas semanais e em alguns momentos dessas reuniões já houve espaço para discutir sobre esse assunto” (Ent. n° 3 em 15/03/06 Escola “C” Municipal).

O despreparo dos professores foi um ponto destacado nas falas dos professores entrevistados. Essa questão esteve presente como uma das maiores dificuldades encontradas para a finalidade da inclusão. O professor tem pouca experiência formativa, de suporte humano e material pedagógico (GÓES, 2005). Os cursos e seminários oferecidos contribuem para melhorar a situação, mas não conseguem englobar a totalidade das escolas e dos professores que também desenvolvem ações formativas, como reuniões pedagógicas e leituras relacionadas ao tema.

d) Educação Física e prática inclusiva.

Na categoria que trata da inclusão nas aulas de educação física, o discurso da direção e coordenação pedagógica permite entender que todos os alunos participam da disciplina, seja na turma da classe regular ou na classe especial. No entanto, os contatos com alguns professores permitiram que visualizássemos situações contraditórias ao relatarmos sobre as aulas de Educação Física.

“Aula de educação física mesmo, eu vou ser bem sincera, é bola, porque eles adoram. Eles são em sete, mas sai cada um com uma bola e chutam para qualquer lado, eles não se coordenam para dividir time, cada um quer a sua bola. A mentalidade deles ainda é muito infantil” (Ent. nº 18 em 24/05/06 Escola “H” Estadual).

“A menina cadeirante participa mais fora da escola, porque nossa escola não está preparada para isto, ela participa de maneira diferente, assistindo, apitando o jogo, o professor sempre inclui e envolve ela de uma forma. Ela também participa da natação em outro lugar” (Ent. nº 12, Escola “B” em 19/04/06 Estadual).

“A professora dela (deficiente visual) está admirada. Quando tem uma atividade de salto, por exemplo, a menina vai perto, sente a altura da corda e pula. A coordenação motora dela é muito boa. A professora está admirada, ela participa ativamente de tudo, não fica fora de nenhuma atividade” (Ent. nº 3 em 15/03/06 Escola “C” Municipal).

Os relatos demonstraram fragilidade em algumas ações pedagógicas da Educação Física, principalmente em

se tratando das classes especiais das escolas participantes. O que se percebe nestas situações são dificuldades de conhecimentos e convicções teórico- práticas, ora pela falta de prestígio da Educação Física, que no caso das classes especiais não é disciplina que mereça importância pedagógica. Também foi possível identificar que existem possibilidades de desenvolver a prática de Educação Física, apesar de todas as dificuldades de qualificação docente e condições estruturais.

Conclusão

O estudo investigou as práticas pedagógicas de inclusão de crianças com necessidades especiais por tratar-se de uma necessidade atual de impacto social na prática educativa regular da escola e da Educação Física. A realidade investigada permitiu destacar que: a) a escola atribui importância para a temática, apesar de, em algumas escolas, ainda haver confusão na compreensão sobre a inclusão; b) a inclusão é considerada uma novidade e vem sendo compreendida, de forma incômoda, como obrigação; c) as adaptações pedagógicas são atribuições de apenas uma parte da comunidade escolar e a qualificação disponibilizada não é suficiente; d) a Educação Física apresenta-se desvalorizada, principalmente em se tratando de práticas com crianças com necessidades especiais, por outro lado, há ações isoladas que demonstram avanços e possibilidades.

Podemos considerar que o movimento de inclusão observado não é suficiente para a demanda existente e ressalta a necessidade de conscientização para uma inclusão realizada por uma necessidade pedagógica e não por imposição. Também há necessidade de uma conscientização

de toda a comunidade e não apenas dos atores que lidam diretamente com a causa. Os procedimentos de qualificação de professores necessitam ser intensificados, visto que eles precisam estar convictos em seus métodos para poderem ajudar de fato. A herança histórica da Educação Especial e da Educação Física continua a perpetuar a supervalorização dos conteúdos cognitivos e da performance educativa em detrimento da construção humanizadora e social do ser humano.

Referências

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **História da educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GÓES, Maria C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e**

práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

KASSAR, Mônica C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

MOLINA, R. M. O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95-105.

PADILHA, Ana M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PRIETO, Rosangela G.; MANTOAN, Maria T. E.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PILAR, Arnais Sanchez. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out. 2005. (Secretaria de Educação Especial/MEC).

SOARES, Carmem L. **Educação física**: raízes europeias no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

A auto percepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes

*Maria das Graças Carvalho Silva de Sá*¹
Professora do CEFD/UFES
Doutora em Educação (PPGE/UFES)

Introdução

Este texto teve como premissa a análise acerca da construção subjetiva dos envolvidos na perspectiva da autopercepção, ou seja: como os alunos se percebiam no contexto investigado, considerando algumas redes de significações que atravessam seus processos pedagógicos de ensino, em especial, no âmbito da Educação Física escolar, com vistas a pensar possibilidades educacionais inclusivas singular/plural à luz da emancipação dos indivíduos, concebendo, nas Experiências Instituintes (LINHARES, 1997, 2000, 2001, 2002), um interessante caminho a se percor-

¹ E-mail: mgracasilva@terra.com.br

rer com vistas à ressignificação de tal contexto.

Para tanto, iniciaremos nossas reflexões delimitando o que compreendemos como inclusão social e, nesse sentido, concordamos com Sawaia (2001) e Skliar (2002), ao defenderem um entendimento que denuncie o poder hegemônico colonizador, a economia mundial excludente, o desrespeito aos direitos sociais e considere, como eixo da reflexão, a ressignificação desses valores, considerando a temporalidade individual, a afetividade e o desejo do indivíduo de não só se tornar igual, mas também de distinguir-se e ser reconhecido, de forma que as diversas interfaces, móveis e contraditórias que atravessam a humanidade, sejam empurradas para várias direções, numa perspectiva complexa (HALL, 1999), em busca de uma solidariedade desenvolvida a partir dos imperativos da liberdade, da democracia, da cidadania crítica e da cultura da paz.

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida com motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é um nômade responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la (SAWAIA, 2001, p. 98).

Ao refletirmos acerca das múltiplas e contraditórias identidades por nós tecidas nas redes de nossas inter-relações sociais, num processo contínuo e complexo no qual

as pessoas se encontram “[...] imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento [...]” (FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.23), vislumbramos o quanto, cotidianamente, constituímos e somos constituídos junto/pelo/com o outro, num interjogo singular e coletivo, no qual nos encontramos inseridos em seus múltiplos espaços/tempos.

Nesse contexto, as subjetividades presentes nos processos dialéticos e complexos de exclusão/inclusão que nos atravessam não são explicadas somente pelas dimensões econômicas, mas, sim, pelas diversas possibilidades de legitimação social e individual que as determinam e são determinadas por ela. Logo, a forma como ocorrem essas estruturações é um construto que se dá no/com/pelo o cotidiano, cujo entendimento deve ser de todos, a fim de que seja possível a aceitação da diversidade humana (SAWAIA, 2001).

Ao direcionarmos nosso foco para o cotidiano escolar, lembramos que Foucault (1975), analisando em seu livro *Vigiar e punir*, a estrutura escolar do início do século XVII e, em especial, a da sala de aula, concluiu que pouca coisa mudou com relação à estrutura escolar atual, na medida em que a escola continua sendo vigiada pelo Estado, pela família, pelos movimentos populares e pune os ditos anormais/estrangeiros em nome da diferença.

Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de re-

compensar. [...] uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanços dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor (FOUCAULT, 1975, p. 135).

Ainda nessa perspectiva, reportamo-nos a Linhares (2001), que chama nossa atenção acerca dos diversos espelhos produzidos social e historicamente nas/pelas escolas, ao refletirem imagens que muitas vezes nos deformam, ou seja, projetam sobre/acerca de nós formas em cujas imagens não nos reconhecemos, pois são fabricadas pelo espelho do Estado, ao impor políticas educacionais impositivas que visam a refletir uma imagem fracassada dos professores/as, sem oferecer-lhes oportunidades de escuta ou mesmo de mudança de rumo. Outra imagem a nós refletida são os espelhos dos pesquisadores negativistas, ao destacar um quadro pessimista do contexto educacional, evidenciando somente as dificuldades em detrimento das possibilidades presentes.

No entanto, identificamos, também, imagens aqui consideradas como *Experiências Instituintes*¹ (LINHARES, 1997, 2000, 2001), que evidenciam a esperança numa educação que não se cansa de "[...] levantar a poeira e dar a volta por

¹ Para Linhares (2001), as experiências instituintes representavam pontes de interligação entre a universalidade, a escola Básica e os movimentos políticos sociais, ético-estéticos e teóricos que enfatizam a participação mais ampla possível aproximando, assim, a escola da vida e, por consequência, fortalecendo os protagonismos docentes.

cima”, em prol de um processo educacional inclusivo emancipatório, que considere um conhecimento que seja válido não somente para a ciência, mas, principalmente, para as singularidades presentes em nossas múltiplas formas de ser/estar no mundo.

Dentre elas, encontramos algumas interessantes imagens refletidas pelos espelhos dos/as professores(as), administradores escolares, sindicalistas e por pesquisadores/as outros que, diferentemente do grupo anterior, ampliam sua lente acerca do que é produzido na/pela/com a escola, vendo, nos conflitos emergentes, uma possibilidade de aprendizagem com “[...] pistas com que o futuro vai reinventando processo de aprendizagem e ensino escolares, enlaçando-os a uma nova cultura [...]” (LINHARES, 2001, p. 20).

Vislumbramos, também, alguns espelhos fabricados pelos movimentos sociais, culturais, religiosos, bem como movimentos de mulheres, negros, índios, entre outros, que refletem possibilidade de se reinventar os processos escolares impulsionados pela solidariedade e o respeito ao sujeito uno e ao mesmo tempo plural.

Será preciso, então, reconhecermos as múltiplas e móveis identidades por nós constituídas cotidianamente, num processo dialético de interação entre o meio social, os espaços e os lugares ocupados nas/pelas práticas discursivas, cuja ação pedagógica se fundamenta em práticas de ação/reflexão/ação, privilegiando, nesse espaço, momentos de reflexão política sobre essa prática, constituindo, assim, espaços de teoria em movimento (FERREIRA; AMO-

RIM; SILVA, 2004; LINHARES, 2005).

Para tanto, nós, educadores, na tentativa de transpormos os abismos entre a escola real e a imaginária, precisamos reavaliar, cotidianamente, nossas ações. Afinal, é preciso corrermos riscos visto que tudo que fizermos terá sempre duas possibilidades: ou refundaremos a mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos que vai ao encontro dos pressupostos fascistas do capital, ou poderemos transgredir ao que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação como contribuição para uma reversão a partir da autonomia, isto é, valorizando a transgressão em prol da emancipação ou, como nos diria Linhares (2001, p. 20): “[...] a educação como depositária da esperança”, vendo na liberdade um permanente devir.

Em Linhares (2001), a educação poética não tem regras e nem garantias de sua realização, mas não se faz sem a participação do aprendente aliada à sua vida e, nesse aspecto, a escola tem se afastado bastante dessa perspectiva, ao se submeter a estreitamentos, deixando de tratar temas relacionados com a vida e a morte: o amor, a sexualidade, o trabalho, a violência.

Será preciso, então, que se trabalhe com uma cultura escolar aberta, que tanto procure captar os movimentos sociais mais instigantes e participativos das ciências, como também buscar sintonizar-se com as forças sociais mais emancipatórias, promovendo intervenções múltiplas, a fim de interconectar práticas escolares com as práticas

sociais, de forma a possibilitarmos a construção de pontes entre os saberes culturalmente sistematizados na/pela escola e a experiência de vida dos educandos produzindo, de fato, um saber com sabor.

No entanto, reconhecemos os desafios que essa prática nos impõe, tendo em vista o fato de a escola ter estado, desde seu surgimento até os dias atuais, atrelada a poderes ora da igreja, ora do Estado, ora de setores privados, sempre numa relação de submissão a ideais hegemônicos que visam, em sua primazia, a regular a tudo e a todos, numa lógica padronizada e reprodutora do conhecimento.

Existem, atualmente, nas escolas públicas, conflitos culturais, políticos e econômicos que exigem redefinições da própria civilização, por que a escola ainda opera pela via da disciplinarização dos indivíduos, o que é visto como uma estratégia para submetê-los a um regime severo de controle de nossos corpos pela via da regulação dos modos de ser/estar, enquadrando-nos para a industrialização e disciplinando, assim, a sociedade e seus saberes, aprofundando a hiperespecialização, concebida como regime de verdade, que valida e potencializa conhecimentos como exercícios de poder.

Este processo de regulação torna a escola amplamente excludente aos seus pares na medida em que ela não se encontra preparada para lidar com a complexa e diversa população que a compõe, até porque, em muitas delas, não encontramos presentes nem mesmo os projetos hegemônicos destinados à elite na época do surgimento das escolas, com nos diz Linhares (2001, p. 25),

Os pobres entraram na escola e com eles ampliou-se o numero de mulheres, de negros de mestiços, de alunos especiais, de jovens, adultos e idosos [...] até pouco tempo atrás o solo das escolas era regado pelos interesses das elites que cuidavam das escolas. [...] Dentro da escola pública não encontramos o velho projeto das elites nem dispomos de um projeto que articule de forma nova tantas experiências promissoras para facilitar nossa construção de futura.

Para redefinirmos o que está posto, devemos nos aproximar e entender a escola que existe e, a partir daí, sim, pensar coletivamente em propostas includentes que almejam a emancipação dos indivíduos e, nesse aspecto, concordamos com Linhares (2001, p. 19), ao nos alertar: “[...] não adianta generalizar e dizer que a escola não presta. Até porque não é verdade”.

Precisamos ficar atentos às múltiplas inter-relações que ali se estabelecem, a fim de nos apropriarmos das diversas possibilidades de conexões com a vida onde imperativos de solidariedade estejam presentes, sendo esse o grande objetivo das *Experiências Instituintes* (LINHARES, 1997, 2000, 2001, 2002), concebidas como ações políticas produzidas na/pela/com a cultura que caminha rumo a uma lógica mais inclusiva, ao vislumbrarmos ressignificar a escola em prol da diversidade humana, numa perspectiva ética de respeito à vida, ao humano, em suas múltiplas dimensões, num constante devir.

A reflexão acerca das políticas de formação de professores, entrelaçando-as a alguns eixos para articular os Mo-

vimentos Instituintes que emergem no/com/pelo cotidiano escolar às tendências encontradas nos cursos de formação pedagógica é outra necessidade, com vistas a despertarmos para os processos de aprender/ensinar como exercício de cidadania que se renova (LINHARES, 2005).

Outro fator a se destacar refere-se à organização dos saberes/fazeres como forma de emancipação, provocando soluções que não são universais, já que devem atuar em diferentes espaços sociais, mas que precisam entranhar em nossas diferenças e pluralidades contra as desigualdades postas. Precisamos, também, poetizar os saberes e a vida, ver além, vislumbrar na cultura popular e juvenil das escolas a poética como forma de vida entre as contradições. Logo, urge buscar um alicerce de ensino-aprendizagem não no mando e nas obediências, mas na transformação do mundo, no acolhimento das diversidades e nas invenções, aproximando, assim, a escola da vida.

Ao direcionarmos este debate para o cotidiano das aulas de Educação Física escolar, o que vislumbramos, em geral, são práticas fundamentadas em perspectivas liberais e tecnicistas (LIBANEO, 1985) pautadas na aptidão física, que, de fato, excluem todo/a aquele/a que não se enquadra num estereótipo predeterminado de aluno, independente de ter alguma deficiência patológica conforme nos aponta Berto (2003, p. 21):

Ao direcionarmos nosso foco para o âmbito escolar, identificamos diversos mecanismos excludentes (o não acesso, a não permanência, os preconceitos, etc.), principalmente quando desenvolvemos uma ação pedagógica

fundamentada no dualismo, ou seja, na insistente separação entre corpo e mente ou corpo e alma como se competisse a uma disciplina escolar lidar com o corpo enquanto a mente fica por conta das demais disciplinas.

De acordo com a autora, algumas práticas pedagógicas em Educação Física escolar, ao elegerem como finalidade de suas aulas a aptidão física, numa perspectiva de rendimento físico/biológico, tornam-se excludentes, porque desconsideram outros significativos conteúdos produzidos na/pela cultura e inviabilizam uma ação que reconheça “[...] o ser em todas as suas dimensões humanas, ou seja, acima da visão dualista” (BERTO, 2003, p. 22).

Corroborando essa perspectiva, Carmo (2001, p. 92) afirma:

Os professores de educação física continuam desenvolvendo suas ações no interior das escolas brasileiras visando prioritariamente às crianças ‘normais’ ou aptas, em função principalmente, da organicidade escolar que considera o princípio da igualdade universal entre os homens.

Para irmos de encontro à realidade posta, faz-se necessário que os professores de Educação Física ressignifiquem suas práticas pedagógicas numa perspectiva mais democrática, em que o movimento humano seja compreendido como expressão de uma cultura e, conseqüentemente, múltiplo e polifônico, cuja finalidade seja a aquisição de elementos da cultura do movimento humano em prol da

emancipação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Como forma de aprofundarmos o debate, apresentaremos, a seguir, um recorte de reflexão acerca de uma experiência por nós considerada como instituinte, desenvolvida numa escola pertencente ao Sistema Público Municipal de Ensino Fundamental, que se localiza numa comunidade à beira do manguezal do município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, a qual tivemos a oportunidade de conhecer no momento em que desenvolvemos nossa dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, em que objetivamos investigar o processo de construção da autopercepção de três alunos/as caracterizados/as como deficientes mentais, a partir da percepção sobre si mesmos no cotidiano escolar.

Delineamento teórico - metodológico

Constituiu-se num estudo de caso do tipo etnográfico de caráter qualitativo, desenvolvido numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em Vitória/ES.

Os sujeitos foram três adolescentes (um menino e duas meninas), com características de deficiência mental^{2,2} estudantes da 4ª série do ensino fundamental público, cujas possibilidades de articulação linguística eram fator preponderante, bem como os respectivos professores e pais dos envolvidos. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram as observações, as entrevistas, a análise documental (devidamente autorizada pela instituição) e os registros fotográficos e audiovisuais (também autorizados pela instituição, pelos professores e pelos pais dos sujeitos-foco).

Para a análise de dados, fundamentamo-nos na Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977) e, por meio da triangulação das informações, dialogamos com os dados produzidos pela via de nossa concepção de homem/mundo e sociedade, pautada em nosso referencial teórico.

Diagnóstico emitido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

O material empírico foi coletado por meio das observações participantes, das análises documentais e das entrevistas recorrentes, devidamente autorizado conforme o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE). Quanto às entrevistas, foi solicitado aos sujeitos que descrevessem seu cotidiano escolar a partir da seguinte fala: como você se sente na sua escola e na sua sala de aula? Após a realização das entrevistas, transcrevemos os relatos, registrando-os em cadernos de acordo com os diferentes assuntos que emergiram, apresentando-os aos sujeitos-foco em entrevistas subsequentes, com vistas a correções necessárias ou a maiores explicações. Em seguida, evidenciamos alguns pontos que mereceram uma nova investigação. Recorremos, então, aos sujeitos para novas entrevistas até que se "esgotou" a necessidade de investigação.

A trupe do palhaço caramelo tecendo redes em prol da inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais

Do ponto de vista organizacional, a escola funcionava em três turnos: matutino, vespertino e noturno, com turmas de 1.^a a 8.^a série, atendendo a um total de 1.357 alunos/as. Desse total, 36 eram considerados alunos/as que apresentavam necessidades educacionais especiais (nee). Subdividiam-se em deficientes mentais (20), deficientes visuais (7), deficientes auditivos (8) e com múltiplas deficiências (1).

Neste contexto, havia um projeto voltado para a ginástica circense, denominado A Trupe do Palhaço Caramelo, cujo objetivo era possibilitar aos alunos/as dessa escola, em especial os alunos que apresentavam “nee”, trabalhar sua corporeidade em suas múltiplas possibilidades de ação. Havia, também, a participação de alguns professores/as cuja função era auxiliar o grupo em suas evoluções, tendo em vista a participação de alunos/as com múltiplas deficiências. Esse grupo era dirigido por um professor de Educação Física que, no momento da pesquisa, respondia também pela direção da escola.

Com base nos dados coletados, identificamos, por parte desse grupo, uma tentativa de reconhecer as possibilidades daqueles que apresentam “nee”, não desconsiderando suas limitações. Essa tentativa personifica-se no trabalho realizado pela Trupe do Palhaço Caramelo, que se apresenta para o grupo pesquisado como um instrumento de valorização sociocultural, já que se tratava de uma atividade de que todos se sentiam muito orgulhosos em participar.

Apesar de não identificarmos uma proposta pedagógica formalmente sistematizada vigente no âmbito das discussões epistemológicas da Educação Física escolar, não poderíamos deixar de reconhecer sua relevante contribuição ao fortalecer a autoestima de seus participantes, promovendo, assim, uma melhora em seu reconhecimento e aceitação e influenciando diretamente na manutenção e na potencialização da autonomia dos alunos(as), o que o torna, portanto, uma prática instituintemente inclusiva, na

medida em que vislumbra ressignificar conceitos de limites e possibilidades, respeitando as múltiplas formas de os alunos expressarem sua corporeidade.

O simples fato de estar participando de tal experiência influenciava a autoestima de seus participantes, deixando-os seguros, desejando permanecer ali, ou seja, esperando para si mais do que lhes é oferecido. Essa condição manifestou-se nos três sujeitos, evidenciando-se na forma como viam suas respectivas participações de maneira muito significativa em sua vida, conforme seus depoimentos:

Victor (12 anos): Talvez por ser dos três sujeitos pesquisados o único a sonhar em ser artista, ele gosta tanto de participar que, certa vez, ao perceber que não poderia ir com o grupo a uma apresentação, penitenciou-se literalmente:

Ao chegar à escola, vi os/as participantes da Trupe do Palhaço Caramelos sentados na entrada da escola, conversando com o diretor sobre como iriam ao Fórum de Educação Especial naquela tarde. Encontrei-me com Victor, que estava quieto e aborrecido no canto, pois não poderia ir pelo fato de não ter trazido sua roupa e, como morava longe, não seria possível ir buscá-la. De repente, Victor se ajoelhou no chão, ficando assim por muito tempo, como se estivesse punindo-se pelo esquecimento. Eu o observei de longe e, como não aguentei ver aquela situação, pedi que ele se sentasse na cadeira. Victor sentou-se, mas sempre com uma fisionomia contrariada.

Victor retornou à sala bem aborrecido. Solicitei à professora que ligasse para a casa dele, pedindo que trou-

xessem sua roupa. Ela tentou uma vez, mas ninguém atendeu. Ele reclamou que o aviso tinha sido na última hora.

Rafaela (14 anos): Apesar de ser sempre muito monossilábica em suas respostas, também confirmou essa condição:

Eu – Você gosta de participar da Trupe do Palhaço Caramelo? [acena que sim].

Eu – Ah! E o que você gosta mais de fazer na Trupe?

Rafaela: Um monte de coisa [abaixa a cabeça e inicia um desenho como se desejasse encerrar o assunto].

Beatriz (14 anos): Provavelmente, ela foi a que mais tenha sentido modificação em sua vida ao participar desse grupo, o que a fazia sentir-se muito orgulhosa de si.

Eu – Você gosta de participar da Trupe do Palhaço Caramelo?

Beatriz – Gosto.

Eu – Ah, é?! Por quê?

Beatriz – Porque tem palhaço.

Em nosso entendimento, isso se remetia à presença do palhaço, à alegria proporcionada pelo circo.

A fala de sua mãe, Joana D’Arc, confirma os efeitos dessa participação no comportamento de Beatriz:

E isso tá ajudando a ela crescer! Por exemplo, o trabalho desse professor, nenhum outro professor deu importância pra eles igual ele deu! Porque eles se sentem o máximo, eles se sentem grandes! Esse trabalho tá sendo muito bom, principalmente porque Beatriz não concordava com

multidão! Ela não gostava de multidão! Ela me dava um trabalho danado. Agora, pelo contrário, ela gosta de ir num lugar assim! E de primeiro não, era muito difícil, se eu chegava num lugar, ela começava a beliscar, queria ir embora. Mudou muito, ajudou muito!

Percebe-se o verdadeiro anseio daquele/a que, de uma maneira ou de outra, vive uma situação excludente, no sentido de encontrar alternativas que o façam se sentir respeitado em suas possibilidades humanas, cujas contradições pertinentes a essa complexidade não sejam compreendidas como uma situação irreversível que o impossibilite de interagir socialmente e, sim, visto em uma condição temporal.

Nesse sentido, acreditamos que muito mais doloroso que apresentar um diagnóstico pautado no modelo médico da doença sobre a deficiência é perceber a forma como a sociedade lida com essa condição, interagindo com aqueles que não se enquadram nos estereótipos de comportamento construídos hegemonicamente como “positivos”, de forma a condená-los a uma morte simbólica, excluindo-lhes qualquer possibilidade de reconhecimento de sua identidade singular.

Essas considerações negativas evidenciaram-se em vários momentos, nos quais os sujeitos, ao serem questionados acerca de sua autopercepção, relacionavam-na aos processos pedagógicos, negavam-se a responder ou diziam que não eram inteligentes. Essas percepções refletiam-se em suas atitudes dentro da escola, seja pela agressividade demonstrada por Beatriz em relação a tudo e a todos, seja pela resistência de Victor em sentir-se pertencente àque-

le contexto, seja até mesmo nas tentativas de Rafaela em ignorar aquela condição, “viajando” nas idéias, conforme nos dizia Carla, sua estagiária. Podemos constatar isso nos depoimentos abaixo:

Beatriz, ao tentar vestir um fantoche:

Beatriz – Você é burra demais.

Eu – Quem não aprende é burro?

Beatriz – Coelho.

Eu – Alguém fala que você é burra demais?

Beatriz – Joana [nome de sua mãe]

Eu – Por que ela fala que você é burra?

Beatriz – Peidorreira.

Eu – Ela fala isso? Você se acha burra?

Beatriz – Gostosa, vou te comer [fala com o fantoche e desconversa].

Veja a definição de Victor acerca da deficiência:

Eu – Você tem colegas na sua sala de aula?

Victor – Tenho, o Jonas, Adilson e o Igor. O Igor só vem à escola para passear.

Eu – Por quê?

Victor – Porque ele é desficiente.

Eu – É o quê?

Victor – Desficiente.

Eu – O que é ser desficiente?

Victor – É quem anda na cadeira de rodas.

Eu – Ah! Todo mundo que anda na cadeira de rodas é desficiente?

Victor – Tem umas pessoas que sim, outras que não.

Eu – Ah! Me explica melhor isso, eu não estou entendendo muito bem.

Victor – Deficiente é quem anda na cadeira de rodas! [abaixa a cabeça e fica em silêncio a fim de encerrar o assunto].

Assim Rafaela comentou acerca de sua sala de aula:

Eu – O que você acha da sua sala de aula?

Rafaela – Dever.

Eu – Dever, na sala você faz dever? [acena que sim e fica séria].

Eu – Mas você gosta de ir pra lá? Oh, psiu! É segredo, é só pra mim, só eu e você, você gosta? [passa a não me olhar mais nos olhos, acenando que sim].

Eu – Como é que é lá na sua sala?

Rafaela ficou pensativa e disse:

Rafaela – É bonito! [abaixa a cabeça e volta a desenhar].

[...] *Eu* – Lá é bonito? É igual a esse desenho que você está fazendo?

Rafaela fez um olhar de dúvida e disse:

Rafaela – Mais ou menos.

Eu – Mais ou menos, o que é mais bonito, o desenho ou a sala?

Rafaela – O desenho [abaixa a cabeça novamente e volta a desenhar].

Apesar de suas percepções acerca da sala de aula, ao questionarmos sobre suas expectativas profissionais futuras, dois deles apresentaram anseios positivos: Victor, de ser ator; e Rafaela, de ser professora. Já Beatriz ignorou a pergunta.

Os motivos para tais expectativas referem-se, em nosso entender, em Victor, pela forma resiliente³ de ser; em Beatriz, pela autoestima extremamente negativa. Quanto à Rafaela, temos dúvidas se essa expectativa era real, ou se era mais uma tentativa de responder a algo sobre o qual não desejava refletir, por meio de frases feitas e sem sentido. Resgatando Skliar (2002, p. 4): "Um outro colonizado é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer".

Em linhas semelhantes, suas famílias também sofriram reflexos desse contexto pedagógico excludente, no sentido de que, mesmo desejando muito mais para seus filhos/as, aceitavam as oportunidades que a escola lhes ofe-

³ Trabalhamos o conceito de resiliência, com base em Costa (1999, p 159) como uma "[...] capacidade de resistir e crescer na adversidade [...]. Não é um dom inato, uma característica rara de pessoas muito especiais. Trata-se de alguma coisa que pode ser ensinada e aprendida".

recia para não entrar em conflito com ela. Acompanhem os depoimentos que se seguem:

Joana D'Arc, mãe de Beatriz:

Joana – Isso, com cinco anos, eu falei não, eu não quero que ela seja formada, mas eu quero que ela decore o número do ônibus que ela tem que panhar, o endereço da casa dela, o nome dos pais dela, pra ela não precisar depender de ninguém!

Vera, mãe de Rafaela:

Vera – Eu acho meio difícil pra eles, né?

Eu – Como assim?

Vera – Tipo assim, ter uma profissão, eu acho mais difícil.

Eu – E a senhora colocou ela na escola esperando o quê?

Vera – Acho, assim, melhoramento no relacionamento, né?

Eu – Socialização?

Outro fator a reforçar tal reflexão diz respeito às interações escolares por eles/as experienciadas, consideradas por nós como a representação mais significativa dessa condição, seja nas aulas regulares, as quais só ocorriam com a presença do/a estagiário/a, e, para Beatriz, somente em dias predeterminados, seja nas aulas de Educação

Física, quando participavam fazendo "figuração", isto é, representando um personagem sem vida própria, somente ocupando um espaço. A seguir, registraremos a fala de Beatriz, quando conversávamos sobre uma boneca que criamos numa das entrevistas,

Eu – Como é que nós vamos dar um nome para ela?

Beatriz – Lulu.

Eu – Ela estuda em que série?

Beatriz – 8.^a B.

Eu – 8.^a B?

Beatriz – É. Eu não quero vir pra escola!

Eu – Por quê?

Beatriz – Tô com medo da Fernanda!

Eu – O que então ela fazia?

Beatriz – Ela apanhava da tia dela.

Eu – A tia batia muito nela? Por que a tia batia muito nela?

Beatriz – Em casa.

[...] *Eu* – Essa menina estudava na escola? Ela era bonita?

Beatriz – [acenou com a cabeça que sim]. Eu não gosto do laboratório.

Eu – Você gosta do laboratório?

Beatriz – Eu não quero ir ao laboratório!

Eu perguntei se ela ia ao laboratório.

Beatriz – Ia.

Eu – Ela gostava?

Beatriz – Sim

Eu – O que ela fazia lá?

Beatriz – Nada.

Eu – Ficava lá à toa?

Beatriz – Não.

Eu – A Lulu ia à aula de Educação Física?

Beatriz – Ia.

Eu – O que ela fazia lá na Educação Física?

Beatriz – Nada.

Quanto às expectativas pedagógicas percebidas pelos/as professores/as em relação aos nossos sujeitos, observamos que tanto eles/as como toda a comunidade escolar investigada ainda viam a inclusão como “uma pedra em seus respectivos sapatos”. Falas como: “Eu já fiz minha parte, ou pra eles se sentirem mais à vontade é no meio deles, pois eles rendem mais em conteúdo, ou cada criança especial equivale a 5 crianças normais, mas eu quero que você registre aí, o que vale é o amor!”, dão-nos um entendimento de que são aceitos pela imposição legal, e não como uma nova perspectiva de se conceber o homem, o mundo e a sociedade, desacreditando, assim, esse processo e, por analogia, desacreditando também seus/suas alunos/as.

Os únicos lugares em que lhes era possível se tornarem protagonistas era no laboratório pedagógico, pela sua finalidade no processo de inclusão socioeducacional de alunos com “nee” e na Trupe do Palhaço Caramelo, lugares nos quais o estigma da diferença fazia a diferença, isto é, só alunos/as com algum tipo de limitação frequentavam esses espaços educativos.

Por esse aspecto, refletimos: “[...] quais serão as reais possibilidades oferecidas àqueles que apresentam nee em nossa sociedade, no intuito de lhes proporcionar viver sua identidade vivida?” (CIAMPA, 1981, p. 216).

Nesse sentido, urge uma profunda ressignificação acerca de nossos valores construídos ao longo dos tempos, relativos ao homem e à sociedade, analisando, assim, conceitos que reflitam sobre essa relação, agregando todos/as os/as que não se enquadram no estereótipo de “[...] homem branco, europeu” (AMARAL 1998; SAWAIA, 2001; SILVA, 1999; SKLIAR, 2002).

Logo, conceitos como “equidade de oportunidades educacionais”, em relação aos que apresentam “nee”, precisam ser revistos, porquanto existe a “[...] diferença na igualdade e a igualdade na diferença [...]” (CARMO, 2001, p. 102), no intuito de que as propostas educativas reconheçam, em seus processos pedagógicos, as diferentes condições singulares de seus/suas alunos/as, considerando as múltiplas interfaces em que elas se manifestam, seja por questões de ordem biológica, seja por questões de ordem sociocultural.

[...] o fato de um aluno considerado deficiente ingressar em uma Escola Regular, com todas as adaptações julgadas necessárias, não implica que tenha se tornado igual aos demais, pois, como os outros, possui necessidades, potencialidades e limitações específicas de sua natureza biológica, que muitas vezes vão além dos muros da escola (CARMO, 2001, p. 102).

Assim, não devemos reduzir a discussão acerca da inclusão às ações cotidianas que ocorrem na/com a escola, sem antes analisá-las num contexto maior, que considere todos os vieses que atravessam essa discussão. Entretanto, não poderíamos deixar de considerar as influências que a estrutura educacional municipal exerce neste estudo, por entendermos que a forma pela qual ela se constitui a torna excludente, haja vista o fato de as decisões sobre como a escola deve organizar-se não partir eminentemente dela e, sim, de outros segmentos, que desconhecem muitas vezes o cotidiano daquela realidade como, por exemplo, haver 40 alunos/as dentro de uma mesma sala regular, com professores/as cujos salários vergonhosos os levam a comprometer todo o seu tempo de trabalho, lecionando em dois e, às vezes, em até três turnos consecutivos, dificultando, assim, seu processo de formação continuada.

Considerações finais

Neste ponto, temos por finalidade tecer algumas considerações que contribuam para a perspectiva inclusiva defendida por nós ao longo deste estudo, com vistas a avançarmos de uma condição de inclusão/excludente para uma de inclusão/includente, por acreditarmos ser essa a realidade dos processos inclusivos na atualidade.

Assim sendo, buscamos um projeto de inclusão cuja perspectiva de metamorfose se encontre presente de forma que as alternativas rompam com a perspectiva linear de se conceber a construção do conhecimento, considerando-se os vários caminhos, cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade.

Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes,

de modo que todos nos responsabilizemos por nossas decisões.

Gostaríamos de fazer um convite a todos para que se permitam despertar a sensibilidade pertinente à condição humana, por acreditarmos que precisamos nos humanizar no âmbito da coletividade. Não podemos deixar escapar essa possibilidade de resgatarmos essa condição tão fortemente aprisionada pelos postulados iluministas indolentes, cuja ideologia atua em nosso imaginário, gerando identidades que suprimem as singularidades existentes, a fim de garantir relações de poder (SAWAIA, 2001) concretizadas em condições desiguais das oportunidades que nos são oferecidas pois, ao nos permitirmos sensibilizar, estamos também nos possibilitando desejar uma vida mais justa e mais digna para todos. Precisamos entender a importância da coletividade, não somente para a inclusão, mas em todos os processos sociais.

Finalizaremos este texto convidando-os a olhar o contexto escolar numa perspectiva menos academicamente arrogante para que, de forma mais aberta, na complexidade que ali se constitui autopoieticamente, possamos ampliar nossas múltiplas lentes e observar os movimentos que lá se configuram, para que percebamos quantas possibilidades de teoria em movimento pulsam nos cotidianos escolares, como nos alerta Linhares (2001).

Faz-se, portanto, necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os professores, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos,

reconhecendo o outro humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, em que o necessário a cada um lhe será sempre singular.

A educação como poiesis, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer se orientar para o mesmo, para a mesmidade. [...] Nega que o outro tenha existido, pois não há 'mulher', não há 'negros', [...] não há 'anormais'. Mas há por que nem são enunciados" [...]. A pedagogia do outro é que deve ser anulada é o nunca-outro e sempre-outro (SKLIAR, 2002, p. 10).

No que se refere especificamente ao contexto pedagógico das aulas de Educação Física escolar, apoiamos-nos em autores (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DAOLIO, 2001; SANTIN, 1984) ao defenderem uma perspectiva pedagógica inclusiva que favoreça a todos/as experimentar (PINEL, 2000) as diversas possibilidades de linguagens de movimento presentes nas práticas corporais existentes na/pela cultura, de forma que considerem a singularidade dos sujeitos coletivos. Concordamos com Daólio (2001, p.100) quando afirma que:

A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem à subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...]. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças.

A nosso ver, será a partir daí que teremos a possibilidade de construir pontes diversas entre os conhecimentos

culturalmente construídos e sistematizados e as experiências de vida de seus alunos promovendo, de fato, um conhecimento prudente para uma vida decente, no intuito de nos apropriarmos de saberes que visem a emancipar-nos e não aprisionar-nos. Para tanto, faz-se necessário conclarmos a responsabilidade de todos aqueles responsáveis pelos caminhos trilhados pela educação, bem como pelos múltiplos caminhos, singulares e coletivos, que ainda se encontram por serem traçados em prol de um projeto educacional mais humano e solidário, visto que "[...] uma sociedade abstrata também não existe, pois cada um de nós a constitui e, portanto, cada um de nós pode subverter alguns dos postulados vigentes, revolucionar a mentalidade hegemônica" (AMARAL, 1998, p. 26).

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTO, R. C. **O paradigma da aptidão física no cotidiano da educação física escolar: um mecanismo de exclusão?** 2003. 65 f. Monografia (Conclusão de Curso Educação Física) – Educandário Seráfico São Francisco de Assis, Santa Teresa, 2003

CARMO, Apolonio A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 89-115.

CIAMPA, A. C. **A história de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. C. G. da. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa.** São Paulo: Global, 1999.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, M., C., et al. (Org.) **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artemed, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LINHARES, Célia Frazão. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. **Trajetórias de magistério:** memórias e lutas pela reinvencão da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LINHARES, Célia Frazão et al. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina. **Formação de professores:** uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. C. Girar o mundo, girando a escola e a formação de professores: movimentos instituintes nas escolas públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPED SUDESTE, 2005.1CD -ROM

MELETTI, S. M. F. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental.**

1997. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)_Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

PINEL, Hiran. Alguém atrás da porta: quando o processo de ensino e aprendizagem é ameaça(dor)? **Caderno de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 2, n. 12, p. 132-150, ago./dez. 2000.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Portugal: Porto, 1996.

SANTIN, Silvino. Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. **Kinesis**, Santa Maria, número especial, 1984.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética da exclusão/inclusão. In: _____. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. São Paulo: Vozes, 2001. cap. 6, p. 97-118.

SAWAIA, B. *Identidade: uma ideologia separatista*. In: _____. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. São Paulo: Vozes, 2001. cap. 1, p. 119-128.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25.^a Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2002.